ا ملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العا
جامعة ا لمك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية ا اصة

فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت التدريب على بعض ا هارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد

(دراسة مقارنة)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً تطلبات درجة ا اجست قسم التربية ا اصة

كلية التربية - جامعة ا لمك سعود

إعداد

عواطف حبيب الشمري

إشراف

د . هنية مود مرزا

قسم التربية ا اصة

الفصل الدراسي الثا

١٤٢٨هـ / ١٤٢٩هـ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية استخدام إجرائّي المساعدة المتناقصة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد

(دراسة مقارنة)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

إعداد

عواطف حبيب الشمري

نوقشت هذه الرسالة في يوم الأربعاء بتاريخ ٢١/ ٦ / ١٤٢٩هـ

الموافق ٢٥/ ٦ / ٢٠٠٨م

وتم إجازتها .

أعضاء لجنة المناقشة :		**التوقيع**
١– د . هـــنية محمود مـــرزا	مقرراً	....
٢– أ . د عبد الله محمد الوابلي	عضواً	....
٣– د . بنـــدر ناصر العتيـــبي	عضواً	....

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

أهدى رة جهدي ا تواضع بكل فخراً و اعتزاز ..

❖ إ مربي وقدو إ تلك الرائحة العطرة والس ة ا سنة إ من تغب دعوا ا ا نونة عن م ـسمعي أبـداً إليكِ يا روح جد ا بيبة (نوير ا زاع) ا وارى ت الثرى أول رات جهد ابنتك ا بة .

❖ إ قدو وحبيب وصديق ومربي وقطعة قل الذي يضخ حباً وإخلاصاً واحتراماً وتقديراً ا ، إ من لت حقيبة طفلتها الصغ ة كل صباح ، ودفعتها للعلم بكل قوة وبنظرة أمل وتفاؤل واعتزاز ، وبعبارات عظيمة وم ـشاعر رقيقة إ قرة عي وروحي ال تعيش بداخلي إ (أمي ا بيبة) أمدها ا بالصحة والعافية وجزاها ع خ ا زاء .

❖ إ ا بيب (حبيب) والدي الغا العزيز الذي ل من ا ه الكث والكث ، فخري وذخري وسندي وقـدو التواضع والإحسان وا ب والتسامح والطيبة والعطاء . أمده ا بالصحة والعافية وجزاه ع خ ا زاء

❖ إ أخي الكب ومستشاري القدير (ساير) وزهوره الثلاث (ود و شذى و ر) الصغ ات ا بيبات علـى قلب عمتهن ال لُ رسالتها من سا ن ال يئة ، بإذن ا سأكون ا نبكن كما هو والدكن الذي يغب عـ ظة . إ أخي العزيز (مس) الذي وقف ا وقدم الكث من الدعم والتسهيل مل أخته ومتطلبا ا الكث ة وا رهقة بصدر رحب ، وبشاشة جل قل وتدمع عي . إ أخي الصغ ا بيب (صا) قرة عي الذي شارك السهر على إعداد وثي وواجبا إ من مسح دمعة تع بتعاونه وتشجيعه ووقفاته الرائعة . إ أخ ا بيبة وتـوأم روحي (هيام) رفيقة ال ملت مشاغلي وقدمت الدعم وا ساندة ا ميزة ال توجد لديها و تندر فيما سواها . حفظكم ا يعاً وجزاكم ع كل خ اً .

❖ إ يع أحب ا القريب منهم والبعيد ن قدم ـ دعماً أو مشورة ، أو وقف ا بعون أو مساندة قولاً أو عملاً ، أو رفع يده إ ا ـ بدعوة أخوية صادقة و لصة عها ا ي القيوم و أ عها .

ابنتكم

شكر وتقدير

ا مد رب العا ، دأ يوا نعمه ويكافئ مزيده . ونشهد أن لا إله إلا ا وحده ا تفرد بصفاته وعظـيم شأنه ا ع الودود ذو العرش العظيم ، والصلاة والسلام على الر ة ا هداة والنعمة ا سداة نبينا مـد وعلـى آلـه وصحبه وسلم تسليماً كث اً .

ا مد الذي انعم علي بفضله وجزيل عطائه وأعان على إ ام هذا العمل الذي أرجو من ا ي القيوم أن علـه علماً نافعاً وعملاً صا اً ، ولا رم أي " كر ٍ "بذل معي جهداً من أجره وأثقال موازين أعماله . ولعلـي ا قـام الأول أتقدم بفائق شكري وتقديري لأستاذ ومشرف القديرة سعادة الدكتورة / هنية مود مرزا علـى جهودهـا الرائعة ، وتعاو ا الطيب طوال فترة أعدادي ذه الرسالة ، فلم تبخل علي بعلمٍ أو توجيهٍ أو توضـيحاً أو اهتمـامٍ أو وقتٍ رغم مسئوليا ا الأكاد ية والإدارية ، فوا إن الكلمات لتقف عاجزةً عن وصف يلها وتقدير جهودها لـذا أدعوا ي القيوم أن يعلى شأ ا الدنيا والآخرة ويقف انبها ويسدد خطاها ، كما وقفت ان وقفـة الأسـتاذ الكر بعلمه وخلقه . رحم ا والديها وجزاها ع خ ا زاء .

كما أتقدم بالشكر والتقدير لداعم هذه الرسالة ومشر الذي يسجل ا ه غلافها ، وإ ا كـل حـرفٍ وكلمةٍ منها أستاذي الفاضل سعادة الدكتور / بندر بن ناصر العتيـ الذي ساهم علوماته القيمة ، وببحوثه العلمية ا ميزة بلورة موضوع رسال . فقد أشرف على تقد الورش التدريبية حول كيفية تطبيق إجراءات الدراسة قبـل البدء ا . وكذلك الإشراف ا ستمر وا تابعة خلال فترة التطبيق . وقدم الدعم والتوجيه والتشجيع وكان كر ـاً علمه وتوجيهاته ووقته رغم مشاغله ، واستمر كرمه بقبوله وتفضله مناقشة هذه الرسالة . لذا أدعو العلي العظـيم أن يعلى شانه ويكرم مقامه ، وأن لا يرد له دعوةً كما يرد طلباً أو مشورةً ، فرحم ا والديه وجزاه ع خ ا زاء

ويطيب أيضا أن أرفع شكري وامتنا لأستاذي الأول وقدو العظيمة و ر التربية ا اصـة الـذي لا ينـضب لسعادة الأستاذ الدكتور / عبد ا بن مد الوابلي على رعايته العلمية لنا خلال مرحلة الدراسة ، وعطائه غ ا دود الذي كان ومازال . ولعل قبوله وتفضله مناقشة هذه الرسالة تكليل هوده الطيبة معنا ، ونتاجاً لتعبه صقل قدرات تلاميذه العلمية فله فائق الشكر والتقدير والعرفان ، ورحم ا والديه وجزاه ع خ ا زاء .

كذلك أتوجه بشكري وتقديري لأساتذ الأفاضل الذين تفانوا تعليمهم لنا ، وكانوا مثالاً رائعـاً للأسـاتذة ا تميزين علماً وخلقاً . وبكل فخرٍ اخصهم بالاسم لأنه شرف ذكرهم وحفظ يلهم وهـم سـعادة الـدكتور إبراهيم أبو نيان وسعادة الأستاذ الدكتور / عبد العزيز العبد ا بار ، وسعادة الأستاذ الـدكتور / سـعيد الـدبيس وسعادة الدكتورة / إقبال درندري ، فجزاهم ا يعاً كل خ .

ويطيب أيضا أن أقدم شكري وتقديري ن وضعوا بصما م ا ميزة على هذا (العمل ا ماعي) وعلى رأسهم سعادة الدكتورة / لينا عمر بن صديق قسم التربية ا اصة - جامعة ا لك عبد العزيز دة ، ال كانت نعم الأخـت وا ستشارة العلمية منذ اختياري لعنوان الرسالة وح مناقشتها ، فقد قدمت العديد من التوجيهات والدعم وأعطـت من وقتها الكث لقراءة ومراجعة الرسالة . والشكر موصول لسعادة الدكتورة / يسرية أنور صادق قسم علم الـنفس بكلية التربية للبنات دة على تشجيعها أثناء اختيار موضوع الرسالة ، وتوجيها ا العلمية القيمة قبل تطبيـق هـذه الدراسة .

وكذلك الشكر والتقدير للأخت العزيزة الأستاذة / ختام القحطا ال قدمت الكث من الدعم وا ـساندة رغـم انشغا ا العلمي . والشكر موصول لسعادة الدكتورة / رشا مد على وقفا ا الطيبة وتفضلها بتدريـ على كيفيـة تطبيق مقياس ا ودارد " لوحة الأشكال " . والشكر موصول للطالبة ا ر ة / إيناس ا ط ي "مسار لف عقلـي " على تطوعها أن تكون وذجاً لتطبيق فقرات ا قياس عليها أثناء مرحلة تدريـ . كذلك الشكر ا زيـل لـ سعادة الدكتورة / هالة عبد ا ميد على جهودها الطيبة ، وكرمها الذي لا حدود له فقد تفضلت بقراءة الرسـالة وقـدمت العديد من ا لاحظات القيمة كما أتوجه بالشكر للأخت الدكتورة / صفاء رفيق على تعاو ا الطيب أثناء اختيار عينة الدراسة وتطبيق ا قاييس فقد قدمت التوجيه العلمي ، وردت على الكث من الاستفسارات رغم مشاغلها . كما ارفع شكري وتقديري لسعادة الدكتورة / فاطمة النجار قسم اللغة العربية - امعة ا لك سعود على تفـضلها بالتـدقيق اللغوي ذه الرسالة . فجزاهن ا يعاً كل خ وجعل جهودهن الطيبة موازين أعما ن .

ولا يفوت أن أتقدم زيل الشكر وفائق التقدير ديرة مركز التأهيل الشامل با لمز سعادة الأستاذة / جواهر الغشيان على جهودها الطيبة وحسن تعاملها ، وتسهيلها مهمة تطبيقي للدراسة ، ومتابعة مراحل العمل فجزاها ا كل خـ وأكثر من أمثا ا ورحم والديها . والشكر موصول للأخت العزيزة سعادة الأستاذة / غادة الراشد أخـصائية التربيـة ا اصة ال وقفت ان منذ البدء رحلة التطبيق العملي للدراسة ، وكانت نعم ا وجهة وا ساندة العملية فجزاها ا كل خ وبارك ا ميع العاملات با ركز و هودهن الطيبة وجعل ما قدمنه من تسهيلات موازين حسنا ن .

وأخ اً شكري وتقديري ا الص يقف احتراماً أمام يع زميلا العزيزات بقسم التربية ا اصة اللا يـبخلن علي بدعوةً أو تشجيع أثناء إعداد الدراسة وعلى رأسهن سعادة الدكتورة / سحر ا شرمي والأستاذة / عهود سـفر فجزاهن ا يعاً كل خ .

الباحثة

ملخص الدراسة

فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تنافصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت التدريب على بعض ا هارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد

(دراسة مقارنة)

عواطف الشمري

قسم التربية ا اصة ، كلية التربية ، جامعة ا لك سعود

٢٠٠٨م

هدفت الدراسة إ التعرف على فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الـزم الثابـت إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد على بعض ا هارات الاستقلالية ، بالإضافة إ مقارنة فاعلية هذين الإجرائي من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، والفترة الزمنية ا ستغرقة لاكتسا ا ، ونسبة الأخطـاء . وقد استخدمت هذه الدراسة منهج البحث شبه التجريـ .

تكونت عينة الدراسة من (٦) فتيات ملتحقات ركز التأهيل الشامل با لمز دينة الرياض ، و تدريـهن علـى مهارة تنظيف الأسنان من خلال تقسيمهن موعت متساويت . تدريب ا موعة الأو باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، أما ا موعة الثانية فقد تدريبها باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت .

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث اكتسبت الفتيات ا موعة الأو " مهارة تنظيف الأسنان " بنسبة اح (١٠٠ %) . بالإضافة إ قدر ن على ا افظـة وتعمـيم هـذه ا هـارة حيث بلغت نسبة افظتهن (١٠٠ %) ، ونسبة تعميمها بـ (٨٢ % - ٩٤ %) . كـذلك ظهـرت فاعليـة استخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث اكتسبت الفتاتان " الأو والثالثة " ا موعة الثانية ا هارة ا ـستهدفة بنسبة اح (١٠٠ %) ، أما الفتاة " الثانية " فقد اكتسبت ا هارة بنسبة اح (٩٤ %) . بالإضافة إ قـدر ن على ا افظة وتعميم هذه ا هارة ، حيث بلغت نسبة افظتهن على ا هـارة بـ (٦٤ % - ١٠٠ %) ونـسبة تعميمها بـ (٨٨ % - ٩٤ %) .

كما توصلت نتائج الدراسة إ أن استخدام إجراء التأخ الزم الثابت كان أكثر فاعلية مـن إجـراء ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، وقلة الفترة الزمنية ا ستغرقة لاكتـسا ا وتـد نـسبة الأخطاء . حيث اكتسبت الفتيات مهارة تنظيف الأسنان باستخدام إجراء التأخ الزم الثابـت (٦٤) جلـسة أما موع ا دة الزمنية ا ستغرقة لاكتساب يع الفتيات للمهارة بلغ (٤٨٦) دقيقة ، و مـوع نـسبة الأخطـاء (٥ %) . أما إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً فقد حققت الفتيات ا هارة (٧٢) جلسة ، و موع ا دة الزمنية ا ستغرقة لاكتساب يع الفتيات للمهارة بلغ (٥٥٢) دقيقة ، و موع نسبة الأخطاء (٧ %) .

فهرس ا وضوعات

قائمة الأشكال

قائمة ا داول

قائمة ا لملاحق

الفصل الأول

(مدخل الدراسة)

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً : مقدمة الدراسة :

لقد زاد الاهتمام بتعليم وتدريب الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية ا اصـة ا ملكـة العربيـة السعودية خلال السنوات الأخ ة ، وذلك إ اناً بسياستها التعليمية ال تؤكد على أن لكل فرد حق التربية والتعليم حسب قدراته وإمكانياته . وتعد فئة التخلف العقلي إحدى تلك الفئات ال لها مثل هذا الاهتمام ، حيث تفعيل ا دمات وال امج التربوية ا اصة م ، وتطبيقها أقل البيئات عـزلاً دف إكسا م تلف ا هارات الأكاد ية الوظيفية ومهارات السلوك التكيفى ال تـساعدهم علـى الاستقلالية ، وتزيد من فرص تفاعلهم واندماجهم داخل تمعا م ا لية .

رغم ذلك تعد فئة التخلف العقلي ا توسط والشديد أقل الفئات استفادة من تلك ا دمات وال امج التربوية نظراً اجتهم إ التدريب والإشراف ا كثف . حيث يعا أفراد هذه الفئة من تدنٍ واضح القدرات العقلية ، وعدم القدرة على التعلم مقارنة بأداء أقرا م من الفئة العمرية نفسها ، وا اجـة إ وقت أطول للتركيز على الأبعاد ا ختلفة هممة معينة ، وإ اد ا لول ا ناسبة . بالإضافة إ ذلك فإ م يعانون كذلك من صعوبات الاحتفاظ با هارات ا كتسبة ، والقدرة علـى تعميمهـا ا واقـف ا ختلفة ، كذلك يعا أفراد هذه الفئة من صعوبة الاستجابة ا ناسبة للكث من ا ث ات ال يتكـرر حدوثها بيئتهم (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

هذا إ جانب قصورهم بعض ا وانب ا سمية وا ركية والصحية ، وأساليب التواصل والتفاعل الاجتماعي ، وا شكلات النفسية والشخصية (عبد الرحيم ، بشاي ، ١٩٩١) . كما يعا أفراد هذه الفئة من القصور الواضح أداء مهارات السلوك التكيفي ، وال تعد مكون رئيـسي منـاهجهم ومطلباً أساسياً لاستقلاليتهم وتقبل الآخرين م .

وتعد ا هارات الاستقلالية واحدة من أهم الات السلوك التكيفي ال يظهر الأفراد ذوي التخلـف العقلي ا توسط والشديد صعوبات أدائها و ارستها بشكل مقبول . حيث تـ ز أهم هذه الصعوبات عدم قدر م على إطعام ذا م أو التقيد بآداب تناول الطعـام مـع الآخـرين ، النظافـة العامـة وارتداء ا لابس ، واختيار مايتلائم والظروف ا وية أو ا ناسبات الاجتماعية ، بالإضـافة إ تـد قدر م على نب ا واقف ا طرة الأماكن العامة ، والتنقل بشكل مستقل ، واسـتعمال ا ـاتف وال يد حالات الطوارئ .

إن القصور اكتساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد للمهارات الاستقلالية يـؤثر سلباً على إمكانية تقبل ا تمع م ، و ثل دياً كب اً للعاملـ معهم من الوالدين وا علمـ ، و تاج عملية إكسا م هذه ا هارات جهوداً مكثفة ، الأمر الذي يستلزم استخدام إجراءات تعليميـة خاصـة تراعي خصائصهم وقدرا م .

هذا ويعد إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً Most to Least Procedure وإجراء التـأخ الـزم الثابت Constant Time Delay Procedure من بـ تلك الإجراءات التعليمية الـ اتفقـت معظـم الدراسات على فاعليتهما إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد تلف ا هـارات بأقـل قـدر مـن الأخطـاء ، وخـلال فتـرة زمنيـة قـصـ ة (Demchak,1990) (Wolery,Ault,Doyle,Gast,1986) .

ثانياً : مشكلة الدراسة :

يتطلب تدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد استخدام إجراءات تعليمية تتناسب مع خصائصهم العامة ، وتساهم إكسا م العديد من ا هارات بأقل قدر من الأخطاء وخلال أقـصر فترة زمنية كنة . إلا أنه يندر استخدام تلك الإجراءات التعليمية ساحة البحث العلمـي عا نـا العر ؛ الأمر الذي ساهم غياب الأطر النظرية والعملية الـ كن العاملـ مع أفراد هذه الفئة مـن توظيف تلك الإجـراءات التعـليمية ا الات التـربوية والـتدريـبية (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

هذا ويعد كل من إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت من بـ أهم الإجراءات التعليمية ا ناسبة لتدريب فئات الإعاقة ا توسطة والشديدة على ا هارات الاستقلالية ، ونظراً لائمـة هذين الإجراءين للخصائص العامة لعينة الدراسة من فئة ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد قامت الباحثة بتطبيقهما ، وا قارنة بـ فاعليتهما إكساب أفراد هذه الفئة بعـض ا هـارات الاسـتقلالية وذلك من خلال الإجابة على التساؤل العام التا : ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت تدريب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد على بعـض ا هارات الاستقلالية ؟

ثالثاً : أ ية الدراسة :

أ - الأ ية النظرية

تكمن أ ية هذه الدراسة – حدود علم الباحثة - ندرة ساحة البحث العلمي العا العر من الدراسات التجريبية ال تناولت استخدام الإجراءات التعليمية أو ا قارنة ب فاعليتها إكـساب الأفراد ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة تلف ا هارات التكيفية بشكل عام ، وا هارات الاستقلالية على وجه ا صوص . لذا تعد هذه الدراسة إضافة علمية حديثة ال وث التربية ا اصة ، حيـث تعتمد تطبيقا ا على ا نهجية شبه التجريبية ، وا تمثلة بتصاميم العينة الفردي .

ب - الأ ية التطبيقية :

تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة ديد فاعلية وجـدوى الإجـراءات ا ـستخدمة إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد على بعض ا هارات الاستقلالية ، ا يـشجع العاملا معهم (كالوالدين و ا علم) على تعميم استخدامها لإكساب مثل هذه الفئات للمهـارات التكيفية أو الأكاد ية الوظيفية الأخرى .

رابعاً : أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة ا الية إ :

١- التعرف على فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد بعض ا هارات الاستقلالية .

٢- التعرف على فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت احتفاظ الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد ببعض ا هارات الاستقلالية ا كتسبة .

٣- التعرف على فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت تعمـيم الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية ا واقف الأخرى .

٤- التعرف على أي الإجراءين أكثر فاعلية إكساب الفتيات ذوات التخلـف العقلـي ا توسـط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية ، وذلك من خلال مقارنة نتائج استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، وإجراء التأخ الزم الثابت من حيث عدد اولات اكتساب ا هـارة ، والفتـرة الزمنيـة ا ستغرقة اكتسا ا ، ونسبة الأخطاء .

خامساً : أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة ا الية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابـت إكـساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد بعض ا هارات الاستقلالية ؟

٢- ما مدى فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابـت احتفـاظ الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد ببعض ا هارات الاستقلالية ا كتسبة ؟

٣- ما مدى فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت تعميم الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية ا واقف الأخرى ؟

٤- أي الإجراءين أكثر فاعلية إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والـشديد لـبعض ا هارات الاستقلالية إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً أو إجراء التأخ الزم الثابت من حيـث عـدد اولات اكتساب ا هارة ، والفترة الزمنية ا ستغرقة اكتسا ا ، ونسبة الأخطاء ؟

سادساً : مصطلحات الدراسة :

١- إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً Most to Least Procedure :

يقصد به قيام ا علم بتحديد مستويات معينة من ا ساعدات ، يث تتدرج هذه ا ساعدات من الأكثر مساعدة إ الأقل مساعدة ، كا ستوى الأول الأكثر مساعدة (جسدي جزئي) ، ا ستوى الثا الأقل مساعدة (ذجة) ، ا ستوى الثالث أقلها مساعدة (لفظي) ، وأخ اً ا ستوى الاسـتقلا (ا ث ا ستهدف) والذي يتمكن من خلاله التلميذ أداء ا هارة ا ستهدفة باستقلالية تامة .

٢- إجراء التأخ الزم الثابت Constant Time Delay :

يقصد به قيام ا علم بتقد تعليمات ا هارة للتلميذ ، والانتظار لفترة زمنية ثابتة ـدده بـ ـ (٤) ثوانٍ قبل تقد ا علم للتلق الضابط (النمذجة) لضمان الاستجابة الصحيحة من التلميذ ، ومـن أداء ا هارة ا ستهدفة باستقلالية .

٣- بعض ا هارات الاستقلالية Independent Skills :

يقصد ا قيام ا علم بتدريب التلميذ على إحدى ا هارات الاستقلالية وهي مهارة تنظيف الأسنان حيث يطلب ا علم من التلميذ القيام بتنظيف أسنانه باستخدام الفرشاة وا معجون ، وذلـك لـضمان ا افظة على نظافته الشخصية وسلامته الصحية .

٤- التخلف العقلي ا توسط والشديد Moderate & Severe Mental Retardation :

يقصد به موعة الفتيات ا قيمات مركز التأهيل الشامل با لمز دينة الرياض . والـذي يتـراوح أداءهن العقلي بـ (٣٦ – ٥٤) درجة وفقاً قاييس الذكاء ا قننة – اختبار وكـسلر ، و اختبـار ستانفورد بينيه ، أو ما يعادل أي منهما - (الأمانة العامة للتربية ا اصة ، ٢٠٠١) . بالإضـافة إ معاناة هذه ا موعة من القصور الواضح ال ا هارات الاستقلالية ، وذلك حسب نتـائج مقيـاس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الصورة ا درسية - ا زء الأول) ا قـنن علـى البيئة السعودية .

سابعاً : حدود الدراسة :

أ - ا دود ا كانية : تطبيق الدراسة مركز التأهيل الشامل با لمز دينة الرياض .

ب- ا دود الزمنية : تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الثا من العام ا امعي ٢٨/٢٧هـ

ج- ا دود ا وضوعية : اقتصرت الدراسة على (٦) فتيات ذوات لف عقلي متوسط وشديد ن انطبقت عليهن معاي اختيار العينة .

الفصل الثا

(الإطار النظري)

الفصل الثا

الإطار النظري

تستعرض الباحثة هذا الفصل أهم ا فاهيم النظرية ا رتبطة وضوع الدراسة مثل مفهوم التخلف العقلي وا صائص العامة للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد ، ومفهوم السلوك التكيفـي ومظاهره و الاته . بالإضافة إ ال ا هارات الاستقلالية ، وأهم الإجراءات التعليمية ا ـستخدمة تدريس ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة ، والأطر النظرية ثل هذه الإجراءات ، و اية الفـصل عرض تصاميم العينة الفردي ، مع التركيز على تصميم التقصي ا تعدد باعتباره ا نهجية ا طبقـة هذه الدراسة .

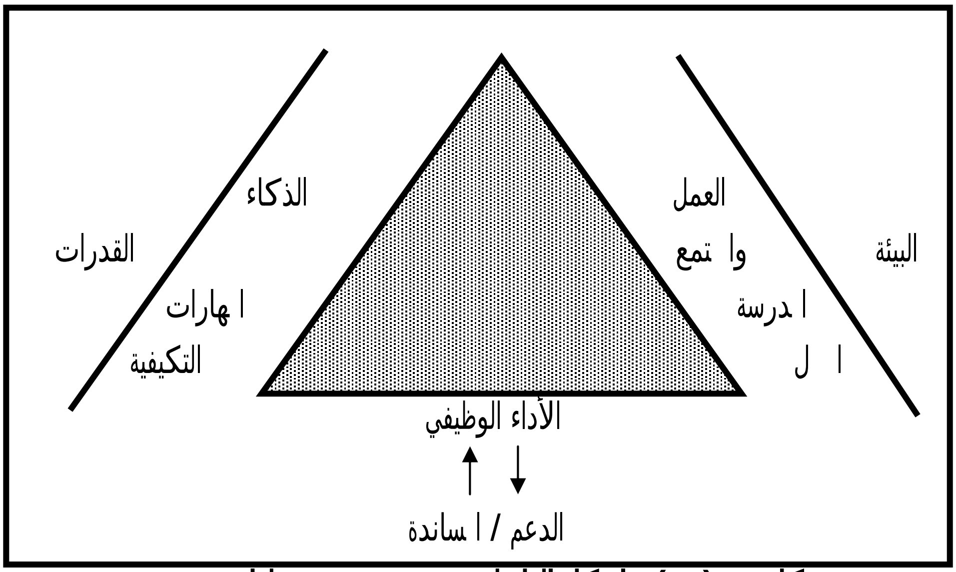
أولاً : **مفهوم التخلف العقلي** :

ساهم تعدد الات صص العلماء الذين اهتموا فهوم التخلف العقلي إ ظهـور الكـث مـن التعريفات ا تباينة ، وبالتا اختلاف ا عاي ال يستندون عليها تعريفهم ذا ا فهوم وتصنيف فئاته فالأطباء مثلاً يرون الأعراض الفسيولوجية كاً أساسياً لتفس حالة التخلف العقلي أما علماء النفس فقد اعتمدوا على درجة الذكاء كمعيار أساسي للحكم بالتخلف من عدمه ، وكذلك أ ـذ علمـاء الاجتماع من الصلاحية الاجتماعية معياراً التعريف ، كما أعتـ علماء التربية الفشل التحـصيل الدراسي وتكرار سنوات الرسوب ا درسـة مؤشـراً قويـاً لوجـود حالـة التخلـف العقلـي (كوافحة ، عبد العزيز ، ٢٠٠٣) .

وكنتيجة ذا التباين تعريف التخلف العقلي تولت ا معيـة الأمريكيـة للتخلـف العقلـي * (American Association of Mental Retardation ,AAMR) إدخال الكث من التعديلات حيـث أوضح السرطاوي و سيسا (١٩٩٢) أن هذه ا معية أصدرت أول تعريف ـا عـام (١٩٢١) أجرت عليه الكث من التعديل والتنقيح الأعـوام (١٩٣٣) ، (١٩٤١) (١٩٥٧) ، (١٩٥٩) (١٩٦١) ، (١٩٧٣) . إ أن ظهر بصورته ا عدلة عام (١٩٨٣) حيث نص أحدث التعريفات ا عدلة ذلك الوقت على " أن التخلف العقلي يشـ إ مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن مستوى الذكاء با راف معياري ، ويصاحب ذلك قصور واضح السلوك التكيفي . ويظهر مراحل العمر النمائية منذ ا يلاد وحـ سن ١٨ سنة " (الروسان ، ٢٠٠١ ، ٩٧) .

* لقد تغ مسمى ا معية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR أثناء إعداد هذه الرسـالة حيـث أصـبح American Association on Intellectual and Developmental Disabilities . (AAIDD)

ومع هذا تقف ا معية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) عن إجـراء التعـديلات اللازمـة والضرورية اعتماد تعريف شامل ومتكامل ، ففي عام (١٩٩٢) تبنت ا معية الأمريكية للتخلـف العقلي تعريف لوكسون وآخـرون (Lucksson, Coulter, Polloway, Reiss, Schalock, Senell, Starl, Epitalnil) ، والذي نص على " أن التخلف العقلي هو حالة تعود إ القصور الفعلي الأداء الوظيفي ا ا للفرد ، ويتضح ذلك من خلال الا فاض الدال والواضح الوظائف العقليـة واا يتزامن ظهورها مع وجود قصور اا أو أكثر من الات السلوك التكيفي التالية : التواصل العناية بالذات ، ا ياة ا لية ، ا هارات الاجتماعية ، استخدام ا رافق العامة ، والتوجه ا كـا ، الـصحة والسلامة ، ا هارات الأكاد ية ، قضاء أوقات الفراغ ، ومهارات العمل . ويظهر التخلف العقلي قبـل سن ١٨سنة " (السرطاوي ، أيوب ،٢٠٠٠ ، ١٠٣) ، ويوضح الشكل رقم (١) ا يكل العام لتعريف ا معية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) لعام ١٩٩٢ .



شكل رقم (١) : ا يكل العام لتعريف (AAMR) لعام ١٩٩٢

وقد صاحب هذا التعريف عدد من الافتراضات الأساسية وهي كالتا :

١- إن التقييم الصادق ب أن يأخذ الاعتبار التنوع ا وانب الثقافيـة واللغويـة إ جانـب الاختلافات العوامل السلوكية ، وأساليب التواصل مع الآخرين .

٢- إن القصور الواضح مهارات السلوك التكيفي ب أن يكون إطار البيئة الاجتماعيـة للفـرد مقارنة بأقرانه من العادي ، حيث يؤدي ذلك إ ظهور حاجات الفرد ا اصة ، وبالتا يتم التركيـز عليها ودعمها .

٣- إن القصور التكيف تلف من جانب إ أخر ا هارات التكيفية أو القـدرات الشخـصية فمقابل كل جانب قصور جانب قوة ب مراعاته .

٤- إن سن الوظائف ا ياتية للفرد ذوي التخلف العقلي يعتمد بشكل عام على مدى تـوفر الـدعم ا ناسب ولفترة دة .

"يلاحظ على هذا التعريف مدى اتساقه مع التعاريف السابقة ، وتأكيده على وجود القصور كل من ا انب العقلي و التكيفي للفرد ذوي التخلف العقلي ، بالإضافة إ أنه ركز علـى أبعـاد هامـة تتطرق ا بقية التعاريف مثل تأكيده على أ ية البيئة وتأث ها على سن أداء أفـراد هـذه الفئـة و ديده الدقيق للمهارات التكيفية ، والتأكيد على العلاقة ب القصور الأداء العقلـي ، وا هـارات التكيفية ، والتأث ات البيئية أحداث مثل هذا القـصور" (الـسرطاوي ، أيـوب ،٢٠٠٠، ١١٠) بالإضافة إ تأكيده لفاعلية ا دمات ال تاجها الفرد ا تخلف عقلياً لتحـس وظائفـه ا تمعيـة وا تمثلة بنظام الدعم ومستوياته ا ختلفة ال ينبغي أن تراعي جوانب القوة والضعف .

و يعد نظام الدعم ومستوياته نظاماً تصنيفياً حديثاً بديلاً لنظام التصنيفات التقليدية (بسيط ، متوسط وشديد ، وحاد) حيث يركز هذا النظام على ا اجات الفردية للفرد ذوي التخلف العقلي . وقد أشار الوابلي (٢٠٠٣) إ أن نظام الدعم ينقسم لأربع مـستويات كمـا أورده لوكـسون وآخـرون (Lucksson,et.al) وهي :

١- الدعم ا تقطع Intermittent Support :

دث هذا النوع خلال الفترات الانتقالية حياة الفرد ذوي التخلف العقلي مثل (فقدانـه لوظيفـة أو حدوث أزمة صحية مزمنة) ويأخذ طابع الدعم ب الكثافة العالية أو ا نخفضة حسب وضع الفرد .

٢- الدعم ا كثف Extensive Support :

دث هذا النوع بشكل يومي حياة الفرد ذوي التخلف العقلي ، ويكون مواضع بيئية تلفـة كا ل ، ا درسة ، العمل . ويستمر هذا الدعم لفترات طويلة حسب وضع الفرد .

٣- الدعم ا دود Limited Support :

دث هذا النوع خلال فترة قص ة من الوقت حياة الفرد ذوي التخلف العقلي ، ويأخذ طـابع الدعم ا يلان إ الدعم ا كثف ، أكثر من الدعم ا تقطع .

٤- الدعم ا وسع والشامل Pervasive Support :

دث هذا النوع على مدى حياة الفرد ذوي التخلف العقلي ، و يكون العديد من ا واضع البيئية ا ختلفة ، ويأخذ طابع الدعم الشكل ا طرد ، وا ستوى العا من الكثافة .

وبشكل عام فإن كل فرد ضمن هذه الفئة سيظهر سناً واضحاً قدراته حالة حـصوله علـى الدعم الفعال وا دمات ا ناسبة ، كون هذا التحسن سيمكنه من أن يصبح أكثر استقلالية ، وإنتاجيـة واندماجاً تمعه .

عام (٢٠٠٢) تبنت ا معية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR,2002) تعريفاً حديثاً ا نص على " أن التخلف العقلي هو عجز يوصف بأنه قصور جوهري وواضح كل مـن الأداء الـوظيفي الفكري والسلوك التكيفي ، حيث يظهر هذا العجز جلياً ا هارات التكيفية ا فاهيمية ، والاجتماعية والعملية ، كذلك يبدأ هذا العجز الظهور قبل سن الثامنة عشر" . وقد بـ هذا التعريف على عـدد من الافتراضات الأساسية الـ ب أخذها بعـ الاعتبار وهي :

١- إن القصور الأداء الوظيفي ا ا ب التعرف عليه ضمن نطاق البيئات ا لية الـ ثل أقـران الفرد ا ماثل له العمر والثقافة .

٢- إن التقييم الصادق هو الذي يأخذ بعـ الاعتبار التنوع الثقا واللغـوي ، والفـروق عوامـل التواصل ، العوامل ا سية وا ركية ، والعوامل السلوكية .

٣- إن لدى كل فرد جوانب قوة و قصور .

٤- إن الغاية من وصف جوانب القصور هي من أجل إعداد إطار ستويات الدعم ا طلوبة .

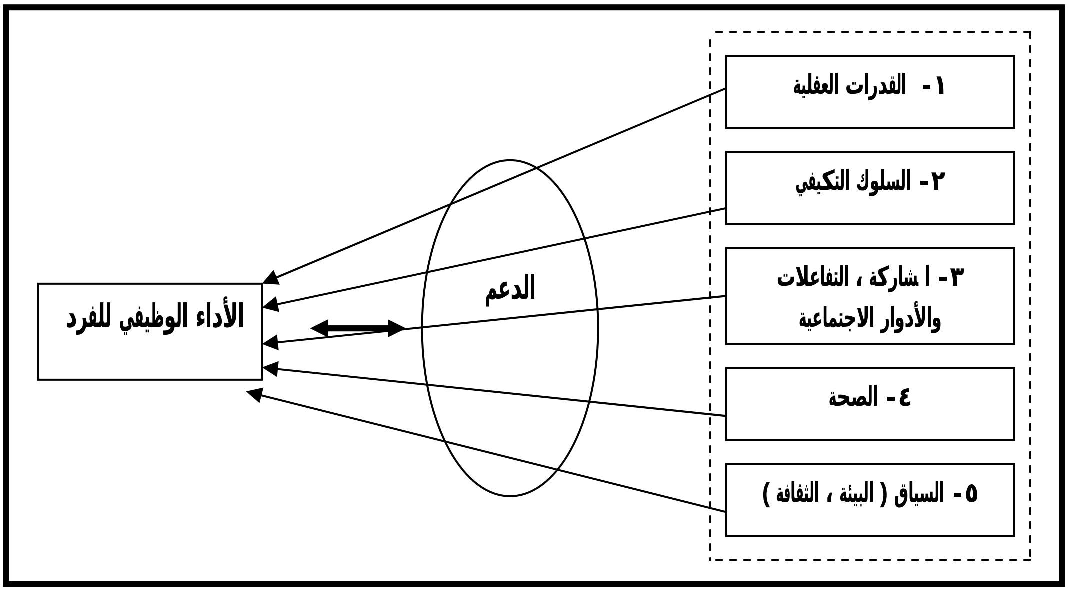
٥- إن الأداء الوظيفي ياة الفرد ذوي التخلف العقلي بشكل عام ، سوف يتحسن ويتطور مع وجود مستويات الدعم الشخصي ا ناسب خلال حياته .

كذلك اعتمد هذا التعريف على وذج نظري متعدد الأبعاد ،كما هو موضح الـشكل رقـم (٢) حيث يصور هذا النموذج أن التخلف العقلي حالة متعددة الأبعاد ومعقدة ، وترتبط بشكل مباشر ببيئة الفرد . ويركز هذا النموذج على ثلاثة عناصر أساسية هي :

١- الأداء الوظيفي للفرد .

٢- العوامل الشخصية والبيئية ا يطة بالفرد .

٣- الدعم ا تواصل الذي يتلقاه الفرد .

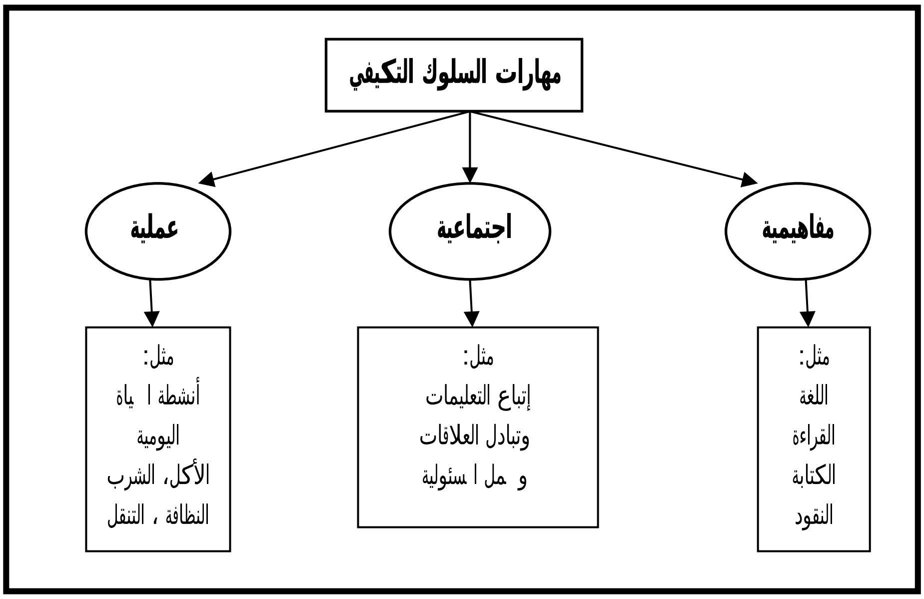


شكل رقم (٢) : النموذج النظري لتعريف التخلف العقلي (٢٠٠٢) (ا صدر : AAMR,2002)

وقد وصف النموذج العوامل الشخصية والبيئية للفرد ء سة أبعاد أساسية هي :

١- القدرات العقلية .
٢- السلوك التكيفي .
٣- ا شاركة ، التفاعلات ، الأدوار الاجتماعية .
٤- الصحة .
٥- السياق (البيئي ، والثقا) .

يعد هذا النموذج عملياً لوصفه أهم جوانب القوة والقصور لدى الفرد ضوء الأبعـاد ا مـسة حيث يعتـ ذلك مدخلاً أساسياً لتخطيط الدعم الذي تاجه كل فرد ، وبالتا يساهم سن الأداء الوظيفي للفرد ذوي التخلف العقلي ، إضافة لذلك يظهر هذا النموذج أن السلوك التكيفي هو ـصلة موعة من ا هارات ا فاهيمية مثل : " اللغة التعب ية والاستقبالية ، القراءة والكتابة ، استخدام النقـود والتوجه الذا " ، وا هارات الاجتماعية مثل : " إتباع التعليمـات ، وتبـادل العلاقـات ، و مـل ا سئولية "، وا هارات العملية مثل : " أنشطة ا ياة اليومية " . ويوضح الـشكل رقـم (٣) تلـك ا هارات التكيفية كما وردت تعريف التخلف العقلي لعام ٢٠٠٢ .



شكل رقم (٣) : أ اط مهارات السلوك التكيفي " إعداد الباحثة "

يظهر من خلال هذا العرض ا وجز لأهم التعريفات ا تبنتها ا معية الأمريكية للتخلـف العقلـي (AAMR) مدى التطور استخدام التعريف الذي يتوفر فيه عدد من الأبعاد والاعتبـارات ا امـة للحكم على الأفراد بان لديهم لف عقلي يلازمهم مدى حيا م . ولاشك أن ما مر به هذا التعريف من مراحل وتعديلات يؤكد على دور ا فاهيم الأساسية لكل إعاقة ، على اعتبار أ ـا ا ـك العـام

للتصنيف ، والتعرف على أهم احتياجات هذه الفئات لتقد الدعم ا ناسب ، والذي أكـدت عليـه تعريفات التخلف العقلي ا ديثة (١٩٩٢ و ٢٠٠٢) ، واستخدام الطرق والاستراتيجيات ا ناسـبة للتدريب على ا هارات الأكاد ية الوظيفية ، وا هارات التكيفية .

ثانياً : **خصائص الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد** :

يعد الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد أحد فئات التخلف العقلي ، والذين تتراوح درجة ذكائهم بـ (٤٠-٥٤) درجة على اختبار وكسلر ، أو (٣٦-٥١) درجة على اختبار ستانفورد بينيه أو ما يعادل أي منهما من اختبارات الذكاء ا قننة (الأمانة العامة للتربية ا اصة ، ٢٠٠١) .

يعا أفراد هذه الفئة من قصور واضح معظم ا ظاهر النمائية . وبالرغم من هذا القصور إلا أ ـم عن طريق الإشراف والتدريب ا كثف الذي يتناسب مع خصائصهم وقدرا م يكـون باسـتطاعتهم اكتساب ا هارات والعادات السلوكية ا تسهم تكيفهم الشخصي ، والاجتماعي ا ل وا تمع ا ذلك اكتسا م تلف ا هارات الاستقلالية كحماية أنفسهم من الأخطار ، النظافـة ، ارتـداء ا لابس وخلعها ، تناول الطعام ، و كن تدريبهم على القيام ببعض الأعمال ا لية و ارسة مهن يدوية بسيطة (ي ، عبيد ، ٢٠٠٥) .

ويعد التطرق صائص الأفراد ذوي التخلف العقلي أحد أهم الركائز الأساسية لتحديد حاجات هذه الفئة ، وتقد ا امج التعليمية والتدريبية ا ناسبة لتلك الاحتياجات ، علماً بأن أفراد هذه الفئـة هـم موعات غ متجانسة إ حد كب . وفيما يلي استعراض لأهم ا صائص العامة لفئة التخلف العقلي ا توسط والشديد .

١- ا صائص العقلية Mental Characteristics :

"اتفقت معظم الدراسات ا أجريت هذا ا انب على أن الأفراد ذوي التخلف العقلي يظهرون قصوراً واضحاً أدائهم العقلي ، يتضح من خلال نتائج الاختبارات النفسية وا حـددت بـدورها مستوى الأداء العقلي حدود ٧٠ درجة ذكاء كحد أعلى و ٢٠ درجة ذكاء فما دون لتلك ا الات الشديدة وا ادة ، وهذا بدوره يؤثر على أداء العمليات العقلية الأخرى لدى أفراد هذه الفئـة كمـا تعكسه تصرفا م العامة " (الوابلي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢٣) ، ويتمثل هذا القصور العمـليات التالية :

أ- الانتباه Attention :

يواجه الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد مشكلات واضحة القـدرة علـى الانتبـاه والتركيز على ا ث ات التعليمية ، ا يؤدى إ بطء قيق الأهداف التربوية ا رسومة م وتتزايد هـذه ا شكلات طردياً مع درجة الإعاقة لدى الفرد (عبيد ، ٢٠٠٠) .

"فقد وجد أن الأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد يواجهون صعوبات كـبيرة في اختيـار الخصائص المميزة للمثيرات (كاللون أو الشكل) مما يجعل عملية التميز عملية شاقة بالنـسبة لهـم . إضافة لذلك يتصف أفراد هذه الفئة بتشتت الانتباه ، مما يؤثر على اكتـساب مهـاراتهم الأكاديميـة الوظيفية" (الخطيب ، الحديدي ، ٢٠٠٣، ٣٦١) .

أشارت عبيد (٢٠٠٠) إلى أن ماكميلان (Macmillan) قام بتلخيص أهم نتائج الدراسات التي أجراها كل من زيمان وهاوس (Zeaman & House) وتيرنيور (Turnure) وسبيتز (Spits) في هذا المجال وأوضحتها على النحو التالي :

- يعاني الأفراد ذوو التخلف العقلي المتوسط والشديد من نقص واضح في الانتباه والتعلم التميزي بين الأبعاد المختلفة للمثيرات .
- يظهر لدى الأفراد ذوو التخلف العقلي المتوسط والشديد فرط الإحباط والشعور بالفـشل ، لـذا يبحثون عن فرص النجاح وعلاماته من خلال الانتباه ، والتركيز على تعبيرات وجه المعلم أكثـر مـن تركيزهم على المهمة المطلوبة منهم .
- يواجه الأفراد ذوو التخلف العقلي المتوسط والشديد صعوبات في استقبال المعلومات وفي سلم تسلسل مراحل التعلم .
- يميل الأفراد ذوو التخلف العقلي المتوسط والشديد إلى تجميع الأشياء وتصنيفها بطريقة غير صحيحة ويعود السبب في ذلك إلى الطريقة التي يستقبل بها الفرد تعليمات ترتيب أو تصنيف الأشياء .

ب- تنظيم المعلومات (الإدخال) Organizing Information:

" تعد عملية تنظيم المعلومات من العمليات التي يمكن أن تزيد من فاعلية التعلم إذا ما تمت بالـصورة المنظمة التي ينبغي أن تكون عليها ، إلا أن الأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والـشديد يظهـرون قصوراً في هذه العمليات ، ولعل ذلك يعود إلى اضطراب التداخل بين جميع العمليات العقلية الأخـرى مما يتطلب من العاملين مع أفراد هذه الفئة تنظيم المعلومات ، وعرضها من خلال استراتيجيات تعمـل على زيادة أداء هذه العمليات العقلية مثل استخدام إستراتيجية التجميـع Grouping لتنظـيم المهـام والمهارات المراد تعلمها " (الوابلي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢٤) ، وكذلك استخدام إستراتيجية التوسيط Mediators ومجموعات التعلم Learning Sets . ويميل الأفراد العاديون إلى استخدام هـذه الاستراتيجيات بشكل تلقائي مما يزيد من كفاءتهم في التعلم ، وفي المقابل لا يمكن للأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد استخدام هذه الاستراتيجيات بالطريقة التي يتبعها أقرانهم العاديون ، وإنما هـم بحاجة للتلقين (الشناوي ، ١٩٩٧) .

ج- الذاكرة Memory :

تعد الذاكرة من العمليات العقلية الأساسية ال يعا الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد من القصور فيها ، حيث تشتمل هذه العملية على ثلاث مراحل أساسية تتـضمن مرحلـة اسـتقبال ا علومات مرحلة التخزين ، مرحلة الاسترجاع . وتظهر ا شكلة الرئيسة لدى أفراد هذه الفئة ا رحلة الأو لاستقبال ا علومات بسبب تد درجة الانتباه لديهم (ا طرودي ، ١٩٩٥) . فلقد أكـدت الدراسات هذا ا ال أن أفراد هذه الفئة لا يستوعبون ا وقف التعليمي إلا بعد تكراره عدة مـرات حيث إن التكرار يساعدهم على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم ا ختلفة (ا جرسي ، ٢٠٠٢) كذلك وجدت تلك الدراسات أن أفراد هذه الفئة يواجهون مشكلات على صعيد الذاكرة قص ة ا دى Short Term Memory حيث أشار ا طيب و ا ديدي (١٩٩٧) إ أن أليس (Ellis) يعتقد بـأن الذاكرة قص ة ا دى تتضمن إحداث أثر ا هاز العص ا ركزي يستمر عدة ثوان ، وهذا الأثر هو الذي يسمح بالاستجابة السلوكية . وقد أطلق أليس (Ellis) على ذلك نظرية اقتفاء ا ـث Stimulus Trace Theory ، إذ يرى أن الفرد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد يواجه صعوبة اقتفاء أثر ا ث والانتباه للمث ات ا ارجية ا ختلفة . أما عن الذاكرة طويلة ا دى Long Term Memory فقـد ذكرت ا جرسي (٢٠٠٢) أن كل من بر وميفيلد (Prehm,Mayfield) قد توصلا إ أن الأفـراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد يعانون من قصور الذاكرة طويلة ا دى ، الأمر الذي يـدعم فاعلية استخدام إستراتيجية التكرار بعد التعلم كوسيلة لتدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسـط والشديد على التذكر وربط ا هارات ا كتسبة واقف ا ياة اليومية .

د- انتقال أثر التعلم Transfer of Learning :

يظهر الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد تد واضح عملية نقل أثر التعلم من موقف إ آخر وهي من ا صائص ا ميزة ذه الفئة عند مقارنتهم بأداء أقرا م العـادي ، حيـث علّـل الباحثون هذا القصور بفشل الفرد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد التعرف على أوجه الشبه والاختلاف ب ا وقف ا تعلم السابق وا وقف ا ديد . فقد ذكرت عبيـد (٢٠٠٠) أن مـاكميلان (Macmillan) أشار إ أن هناك فروق واضحة ب أطفال مراكز التربية ا اصة النهارية ، وأطفـال مراكز الإقامة الكاملة من حيث قدر م على التعرف على الدلائل ا ناسبة ب ا وقف ا ـتعلم الـسابق وا ديد ، بالإضافة إ أن قدرة الفرد على نقل أثر التعلم يعتمد على مستوى التخلف العقلي ، فهنـاك علاقة عكسية ب درجة الإعاقة والقدرة على نقل أثر التعلم . كذلك تتأثر هذه القدرة حسب طبيعـة ا هام التعليمية ، ودرجة التشابه ب ا واقف ا تعلمة السابقة وا ديدة .

هـ - الإدراك والتفك : Perception& Reasoning

يعا أفراد فئة التخلف العقلي ا توسط والشديد من قصور عملية الإدراك كنتيجة لتأثر مراكـز الإدراك العقلية بشدة الإعاقة . هذا بالإضافة إ ما يعانونه من قصور عملية التفك ، وال تعد من العمليات العقلية اللازمة مع ا علومات وا ات ال سبق تعلمها من قبل ومن إعادة تنظيمها عند مواجهة ا واقف وحل ا شاكل ا ديدة (نصر ا ، ٢٠٠٢) . كذلك يظهر أفراد هذه الفئة تد قدر م على التفك ا رد ، لذا يلـون إ اسـتخدام الـتفك ا ـسوس ا واقـف التعليميـة (ا طرودي ، ١٩٩٥) . وقد أوضح السرطاوي و سيسا (١٩٩٢) أن جرس (Justen) أشار إ أن البحوث ال أجريت حول مقارنة و الإدراك والتفك لدى فئة التخلف العقلي وأقرا م العـادي أظهرت أن الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد لا يستطيعون فهم الأفكار ا ردة ويفشلون إظهار التفك الإبتكاري أو الإبداعي الذي يتناسب مع عمرهم العقلي . و على الرغم من وجـود الفروق ب أداء الأفراد العادي وذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد ـا الـتفك والإدراك إلا أنه يصعب الوصول إ استنتاجات قاطعة هذا الشأن ، لذا ينصح يع العاملـ مع هذه الفئـات بالتدريب على هذه العمليات العقلية ، ا يتناسب مع القدرات والإمكانيات ا اصة بكل فرد .

وإضافة إ هذه ا صائص العقلية العامة للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والـشديد أشـارت إبراهيم (١٩٩٣) إ وجود جوانب قصور إضافية لدى هذه الفئة ، فعلى سبيل ا ثال وجد أ م يعانون من ضعف القدرة على :

- استخدام العلامات أو الإشارات أو التلميحات ا واقف التعليمية .
- الاستدلال واستخدام الاستراتيجيات التنظيمية الكث من مواقف التعلم .
- التخيل والتصور .
- التعلم العرضي" غ ا قصود " .

٢ - ا صائص الاجتماعية والسلوكية : Social and Behavioral Characteristics

يظهر الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد مشكلات واضـحة التكيـف مـع البيئـة الاجتماعية حيث يلون إ الانسحاب من ا واقف الاجتماعية ، و يل بعضهم إ التمرد والعـدوان ا وجه و الذات أو الآخرين (إبراهيم ، ٢٠٠٠) ، هذا إ جانب ضعف قدر م على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع أقرا م العادي ، وغالباً ما يلون إ مشاركة الآخرين الأصـغر منـهم سـناً نشاطا م الاجتماعية ، والشعور با وف وعدم الأمان (ا جرسي ، ٢٠٠٢) . "لقد أشارت العديد من الدراسات ال تقييم طبيعة التكيف الاجتماعي إ أن أفراد هذه الفئة أقل كفاءة التعامل مع

ا واقف الاجتماعية مقارنة بالعادي ، فغالباً ما يسهل إحباطهم ويظهرون دلائل على الصراع الداخلي وا فاض مفهوم الذات لديهم " (السرطاوي ، سيسا ، ١٩٩٢، ١١٠) .

بالإضافة إ ذلك فأن أفراد هذه الفئة لا لكون أ اطاً من السلوك الاجتماعي للتعامـل بأسـلوب هادئ ومقبول اجتماعياً مع وجود مشاعر الغضب والإحباط ، ا ينتج عنه سلوك اجتماعي غ مقبول يؤدى إ ظهور مشكلات سلوكية البيئة الاجتماعية (ا سن ، ٢٠٠٣) . "وقد أكدت العديد من الدراسات أن القصور القدرة ا عرفية من العوامل الأساسـية الـ أدت إ اضـطراب التكيـف الاجتماعي لدى الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد ، ويتمثل هذا الاضطراب قصور كل مـن ـال الإدراك الاجتمـاعي ، وا هـارات الاجتماعيـة ، وعمليـة التفاعـل الاجتمـاعي " (الوابلي وآخرون ، ٢٠٠٥، ٢٥) .

٣ - ا صائص اللغوية والكلامية Language and Speech Characteristics :

" تتعدد مظاهر الاضطرابات اللغوية والكلامية لدى الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والـشديد حيث تتمثل هذه ا ظاهر اضطراب الوظائف الرئيسة اللغة الاستقبالية ، والتعبـ يـة ، وضـعف ا صيلة اللغوية من مفردات ، ل ، وشبه ل ، وتد القدرة النحوية والتركيبية ، واضطرابات النطق كا ذف ، الإبدال ، الإضافة ، التأتأة "(الوابلي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٢٧) . هذا وقد علّل العديد من الباحث أن الصعوبات وا شاكل الكلامية الـ يعا منها أفراد التخلف العقلي ا توسط والشديد تعود معظمها إ عوامل وظيفية ، وبيولوجية كاضطراب الأجهزة ا سية العصبية ، وا ركيـة ا رتبطـة وظائفها مباشرة بالدماغ . بالإضافة إ ذلك فإن مستوى الاضطراب اللغوي والكلامي يرتبط طرديـاً ستوى النمو ا عر ، ع أنه كلما ا فضت نسبة تد القدرات العقلية كلما زاد القصور اللغـوي والكلامي (الوابلي ، ٢٠٠٣) .

٤ - ا صائص البدنية وا ركية Physical and Motor Characteristics :

يظهر الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط و الشديد قصوراً النمو البد يتمثل قلـة الـوزن وصغر حجم الدماغ ، وظهور التشوهات كـل مـن ا مجمـة والعـ ، والفـم والأطـراف (العزة ، ٢٠٠١) كذلك تتد مقاومتهم للأمراض إذا قورنوا بأقرا م العادي . " أما عـن النمـو ا ركي فإنه يتأخر كث اً ، وتظهر بينهم الإعاقات ا ركية وعدم التوازن ا ركي ، وصـعوبة مـسك الأشياء ، ويتأخر لديهم التحكم الإخراج ، لذا تاج هؤلاء الأفراد إ تدريبات مكثفة لتنمية مثـل هذه ا هارات ا ركية وعلاج طبيعي و تصحيحي للتخفيف من مستوى التشوهات ا سمية والإعاقات ا ركية " (إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ٩٢) . وهناك علاقة طردية بـ مستوى التخلـف العقلـي وشـدة

الضعف ا ركي حيث تظهر لدى فئة التخلف العقلي ا توسط والشديد الكـ ث مـ ن ا ـ شكلات ا هارات ا ركية الدقيقة والكب ة كنتيجة للاضطرابات العصبية (ا طيب ، ا ديدي ، ٢٠٠٣) .
كذلك تعا هذه الفئة من الإعاقات البصرية والسمعية وا سمية ، حيث ينجم عن هذه ا ـ شكلات والإعاقات ا سمية ا فاض أداء الفرد ا وانب الاستقلالية (ا ـ داد ، ١٩٩٦) . وقـ د أوضـ ح ا يلادي (٢٠٠٤) عدداً من مظاهر القصور ا وانب ا سمية ، وا ركية العامـ ة للأفـ راد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد وهي :

- عدم إبداء أي نشاط حركي الأسابيع الأو أثناء إحداث ا يط م نوعاً من ا نبهات ا سية .
- تأخر واضح النمو ا سمي .
- ا فاض النمو ا ركي عن ا عدل الطبيعي .
- ضعف التآزر البصري ا ركي .
- ضعف القدرة على ييز الروائح ا ختلفة .
- التأخر ضبط ا ثانة والتحكم الإخراج .
- اضطرابات إفرازات الغدد الصماء .

وخلاصة القول وبعد الاستعراض العام للخصائص العامة للأفراد ذوي التخلف العقلـ ي ا توسـ ط والشديد والتعرف على التباين تلك ا صائص تبعاً للفروق الفردية ليس ب أفراد هذه الفئـ ة وإ ـ ا داخل الفرد نفسه . فليس هناك ال للحكم بضرورة ظهور هذه ا صائص يع حالات التخلـ ف العقلي ا توسط والشديد وتعميمها عليهم ، وإ ا يتوجب على العامل مع أفراد هذه الفئات توظيـ ف مثل هذه ا علومات العامة عند إعداد وتقد ا امج التربوية والتأهيلية ، واختيار استراتيجيات التدريس ا تتناسب مع خصائص كل فرد ضمن هذه الفئات .

ثالثاً : السلوك التكيفي Adaptive Behavior :

"تعود بدايات استخدام مصطلح السلوك التكيفي إ العلوم البيولوجية ا ـ اسـ تخدمت مفهـ وم التكيف Adaptation للدلالة على مدى قدرة الفرد على التكيف مع العوامل البيئية والطبيعية ، ظهر هذا ا فهوم العلوم الاجتماعية على أنه مدى قدرة الفرد على التكيف مـ ع العوامـ ل وا ـ تغ ات الاجتماعية أما العلوم النفسية فقد اعت ت مظاهر التكيف النفسي دلالة علـ ى الـ صحة النفـ سية . واعت ت التربية ا اصة هذا ا فهوم كاً أساسياً تعريف التخلف العقلي ، حيث يعد فشل الفرد التكيف الاجتماعي والاستجابة للمتطلبات الاجتماعيـ ة مظهـ ر مـ ن مظـ اهر التخلـ ف العقلـ ي" (الروسان ، ٢٠٠٠، ٤٨) . ويعد دول (Doll) من أوائل من استخدم مفهوم السلوك التكيفـ ي ال التربية ا اصة ، كما ساهم كل من هيـ (Heber) ، وجرو ـ ان (Grossman) ، وم سـ ر

(Mercer) ، وا معية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) ، والقانون العام رقم ١٤٢/٩٤ ا عروف باسم " قانون التربية لكل الأطفال ا عوق " تثبيت هذا ا فهوم ال التربية ا اصة ، واستخدامه التعريفات التقليدية وا ديثة للتخلف العقلي وال ركزت بدورها على مفهوم السلوك التكيفـي إ جانب درجة الذكاء للحكم على الفرد بالتخلف العقلي (الروسان ،٢٠٠٠) . وعلى الـرغم مـن اختلاف نظرة الباحث إ مفهوم السلوك التكيفي ، إلا أن تعريف ا معية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) يعد الأكثر قبولاً ال التربية ا اصة ، حيث ينص هذا التعريـف علـى إن الـسلوك التكيفي هو "مدى قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته الطبيعية ، والاجتماعية ، والاستجابة للمتطلبـات الاجتماعية ا توقعة منه بنجاح مقارنة مع ا موعة العمرية ال ينتمي إليها ، وخاصة متطلبـات مـل ا سئوليات الشخصية والاجتماعية باستقلالية " (الروسان ، ٢٠٠٠ ، ٥٦) .

١- مظاهر السلوك التكيفي :

"تتعدد مظاهر السلوك التكيفي تبعاً لتعدد التعاريف ال تطرقت ذا ا فهوم ، فقد اعت دول (Doll) الاستقلال الذا وا سئولية الاجتماعية مظهران أساسيان من مظاهر السلوك التكيفي ، ح استبدل ا (Nihira) ا سئولية الاجتماعية با سئولية الشخصية" (العتيـ ، ٢٠٠٤ ، ١٨) أمـا لـيلا نـد (Leland) فقد ع ب تعريف كل من دول و ا (Doll& Nihira) واعت أن القدرة على التكيـف تتحدد بثلاثة مظاهر سلوكية أوردها ا س (٢٠٠٤) على النحو التا :

أ- الوظائف الاستقلالية Independent Functioning : ويقصد ا قدرة الفـرد علـى الاسـتجابة للمتطلبات الاجتماعية بنجاح حسب العمر الزم .

ب - ا سئولية الشخصية Personal Responsibility : ويقصد ا قدرة الفرد على مل كل ما يتعلق بأموره الشخصية والنجاح ا اذ القرار ا ناسب .

ج - ا سئولية الاجتماعية Social Responsibility : ويقصد ا قدرة الفرد على القيـام بـالأدوار الاجتماعية ا توقعة منه بنجاح ، و مل ا سئوليات الاجتماعية ، والنضج الاجتماعي والانفعا عنـد ا اذ القرارات .

تعد هذه ا ظاهر السلوكية أساساً للتكيف مع البيئة ا يطة بالفرد . فالفرد ذوي التخلف العقلـي ا توسط والشديد اجة ماسة إ التدريب على أداء ا هام الشخصية بأك قدر من الاستقلالية ومـن ذلك مهارات تناول الطعام والشراب ، والصحة الشخصية ، وارتداء ا لابس ، والتنقـل ، والتعامـل بالنقود واستخدام اللغة التفاعل مع الآخرين ، ومعرفة كيفية التصرف ا واقف ا رجة والطارئة بالإضافة لذلك فهو اجة إ استشعار معا ا سئولية الشخصية من حيث زيادة الدافعية الذاتية ـو مله سئولياته الشخصية بعيداً عن الضغوط ا ارجية من قبل الآخرين ، أو الاعتماد عليهم أبسط

أمور ا ياة . وكذلك تظهر ا سئولية الشخصية من خلال رغبة الفرد مل م ـسؤولية سـ لوكياته الشخصية ، وال تنعكس بشكل واضح قدرته على ا اذ القرار ا ناسب .

أما ا سئولية الاجتماعية فهي صلة النضج العام للسلوكيات الشخصية والتفاعلية مع الآخرين داخل تمعا م الطبيعية ، حيث يعد التزام الفرد وإتباعه للأنظمة والقوان دليل على مدى مله للمسئولية الاجتماعية واعتباره عضو ا ماعة . و حال عجزه يصبح غ قـادر علـى مـل ا ـسئولية الاجتماعية و الشخصية ، ومن يظهر لديه القـصور الواضـح مهـارات الـسلوك التكيفـي (الشناوي ، ١٩٩٧) .

٢- ـالات السلوك التكيفي :

تعد الات السلوك التكيفي أحد أهم الركائز الأساسية ناهج الأفـراد ذوي التخلـف العقلـي ا توسط والشديد إ جانب تعليمهم للمهارات الأكاد ية الوظيفية ، وال تعـود علـيهم بالفائـدة الأكاد ية والاجتماعية ، وتساهم بشكل مباشر تقبلهم الاجتماعي ، والاستفادة من تلف الأنشطة الاجتماعية العامة ال تزيد من فعاليتهم وإنتاجيتهم لأنفسهم و تمعا م . هذا وقد تعـددت ـالات السلوك التكيفي تبعاً لتعدد مضام التعريفات ا اصة ذا ا فهوم .

فقد أوضح كل من سشالوك وبرادوك (Schalock,Braddock,1999) الات الـسلوك التكيفـي الواردة تعريف ا معية الأمريكية للتخلف العقلي لعام ١٩٩٢ والذي تعديله عام ٢٠٠٢ حيث تقسيم ا الات لثلاث مهارات أساسية على النحو الآ :

١- ا هارات ا فاهيمية Conceptual Skills : تتضمن كل من " اللغة الاستقبالية والتعب ية ، ومهارات القراءة والكتابة ، التعامل بالنقود " .

٢- ا هارات العملية Practical Skills : تتضمن كل من " ا هارات الاستقلالية ، ا هارات ا ركيـة ا هارات ا هنية ، وا ياة ا تمعية " .

٣- ا هارات الاجتماعية Social Skills : تتضمن كل من " التنشئة الاجتماعية ، التكيف الشخـصي والاجتماعي ، التعامل مع الآخرين ، العمل ضمن موعة ، حل ا شكلات ، توجيه الذات ، مـل ا سئولية ، احترام الذات ، ا ساسية والبص ة ، تكوين صدقات مع الآخرين " .

كما أوضح ا س (٢٠٠٤) مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكيـة للتخلـف العقلـي ١٩٩٣ الصورة ا درسية " ا زء الأول" وا قنن على البيئة السعودية تسع الات رئيسة وهي كالآ :

١- ا هارات الاستقلالية : تتضمن كل من " تناول الطعام ، استخدام دورة ا ياه ، النظافة ، ا ظهـر العام العناية با لبس ، خلع ا لابس الأوقات ا ناسبة ، التنقل ، والوظائف الاستقلالية الأخرى " .

٢- النمو ا سمي : يتضمن كل من " النمو ا سي ، النمو ا ركي " .

٣- النشاط الاقتصادي : يتضمن كل من " التعامل بالنقود ، مهارات الشراء " .
٤- النمو اللغوي : يتضمن كل من " التعبـ اللغوي ، الفهم الشفهي ، النمو اللغوي الاجتماعي ".
٥- الأعداد والوقت .
٦- النشاط ما قبل ا هـ / ا هـ .
٧- التوجيه الذا : يتضمن كل من " ا بادرة ، ا ثابرة ، وقضاء وقت الفراغ " .
٨- ا سئولية : تتضمن كل من " ا متلكات الشخصية ، ا سئولية العامة ، ا سئولية الشخصية " .
٩- ا هارات الاجتماعية : تتضمن كل من " التعاون ، التفاعل مع الآخرين ، ا شاركة الأنـشطة ا ماعية ، النضج الاجتماعي " .

هذا وسيتم فيما يلي التركيز على ا ال الأول – ا هارات الاستقلالية – من بـ ـالات الـسلوك التكيفي وذلك نظراً لأ يته استقلالية الفرد ذوي التخلف العقلي ا توسـط أو الـشديد ، و مـلـه سئولياته واحتياجاته الشخصية الـ تنعكس إ اباً على تكيفه الاجتماعي مع أفراد تمعه .

رابعاً : ا هارات الاستقلالية Independent Skills :

تعد ا هارات الاستقلالية حجر الزاوية مناهج الأفراد ذوي التخلف العقلـي علـى اخـتلاف مستويا م ، كما أ ا تشكل أساساً لاكتسا م الكثـ من ا هـارات الـضرورية ، مثـل ا هـارات الأكاد ية ، الاجتماعية ، ا ركية ، وا هنية . حيث يساهم تدريب أفراد هذه الفئة تنمية قـدرا م على التكيف الاجتماعي الناجح مواقف حيا م اليومية ، بالإضافة إ زيادة اسـتقلاليتهم وعـدم اعتمادهم على مساعدات الآخرين من حو م (الروسان ، هارون ، ٢٠٠١) .

ولقد عرف ليلاند (Leland,1977) ا هارات الاستقلالية بأ ا " قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بنجاح حسب العمر الزمـ للفرد " . وتشتمل هذه ا هارات كمـا أوضـحها ا ـس (٢٠٠٤) على عدد من الأبعاد وهي " استعمال أدوات ا ائدة ، تناول الطعـام الأمـاكن العامـة ا شروبات ، آداب ا ائدة ، التدريب على استعمال دورة ا ياه ، والنظافة الشخصية كغـسل اليـدين والوجه ، الاستحمام ، تنظيف الأسنان بالفرشاة ، الغسيل وارتداء ا لابس وخلعها ، ارتداء الأحذيـة ومعرفة الا اهات ، التنقل واستخدام ا واصلات ، إتباع قواعد السلامة الطريق وا ـبـ وا درسـة استعمال ا اتف ، وبعض الوظائف الاستقلالية ا تنوعة ، والسلامة دار الإيواء أو ا ل ".

وللعلاقة الوثيقة بـ هذه ا هارات الاستقلالية وموضوع الدراسة ا الية سوف تتضمن الفقرات التاليـة شرحاً مفصلاً لكل مهارة .

١ - أبعاد ا هارات الاستقلالية :

أ – تناول الطعام :

تعد هذه ا هارة أحدى ا هارات الاستقلالية الرئيسة ، ال يعتمد إتقا ا على عدد من العوامل مثـل العمر الزم ، درجة الإعاقة ، طبيعة الأطعمة . و قد ذكر الروسان و هارون (٢٠٠١) إن ا دف العام من تنمية مهارات تناول الطعام لدى الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد هو تعويدهم علـى إطعام أنفسهم باستقلالية ، وقيامهم بأ اط السلوكيات الاجتماعية ا ناسبة ذات العلاقة هارات تناول الطعام كاستعمال أدوات ا ائدة ، تناول الطعام الأماكن العامة ، و ا ـشروبات ، وآداب ا ائـدة (ا سد ، ٢٠٠٤) .

ب – استخدام دورة ا ياه :

تعد مهارة استخدام دورة ا ياه من ا هارات الاستقلالية ا امة للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد حيث يعد عدم إتقان هذه ا هارة أحد أهم العقبات الأساسية ال ول دون قبو م ا راكز وا ؤسسات ا اصة ، و برامج الدمج التربوي على وجه ا صوص . إن إتقان الفرد ذوي التخلـف العقلي ذه ا هارة يتطور تبعاً لتسلسل ائي دد ، ويستغرق وقتاً أطول عملية التدريب .

وقد يرجع التأخر اكتساب هذه ا هارة إ مشاكل عضوية أو نفسية ، إلا أن الثابت علمياً أن هذه ا هارة تتطور بشكل ملحوظ حال تقد ال امج التدريبية ا نظمة وا ادفة من قبل كل من معلمـي الطفل ا تخلف عقلياً وأسرته (ا طيب ، ا ديدي ، ١٩٩٨) . وتشتمل مهارة استخدام دورة ا يـاه على بندين أساسيين ا التدريب على استخدام دورة ا ياه ، والعنايـة الذاتيـة داخـل دورة ا يـاه (ا سد ، ٢٠٠٤) . هذا وقد نوهت مايلز (١٩٩٤) بأن التدريب على استخدام دورة ا ياه لأفـراد هذه الفئة يتضمن عدداً من الأهداف مثل :

- أن يعرف الطفل م تاج إ استخدام دورة ا ياه .
- أن يتجه الطفل بنفسه إ دورة ا ياه عندما تاج إ ذلك .
- أن يستخدم الطفل دورة ا ياه ستوى جيد من النظافة و راعاة الشروط الصحية .

ج – النظافة الشخصية :

تعد مهارة النظافة الشخصية للفرد ذوي التخلف العقلي ا توسط والـشديد مـن أهـم ا هـارات الاستقلالية نظراً لأ يتها وارتباطها ا باشر بالسلامة الصحية للفرد وتقبل ا يط له . و ـدف هـذه ا هارة إ تدريب أفراد هذه الفئة على اختلاف درجا م لفهم وإدراك مبادئ الصحة ، والنظافة العامة حيا م اليومية ومساعد م على اية أنفسهم عن طريق تنمية العادات الصحية ، وأ ـاط الـسلوك الصحي ، ومساعد م على معرفة كيفية نب ا شكلات الـصحية ، والاجتماعيـة والوقايـة منـها

(إبراهيم ، ٢٠٠٣) . وقد أوضح ا سـ (٢٠٠٤) أن هذا البعد يشتمل على عـدد مـن البنـود " كغسل اليدين ، والوجه والاستحمام والصحة الشخصية ، وتنظيف الأسنان " .

د – ا ظهر العام :

يعد ا ظهر العام للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد بعداً هاماً يـساهم اسـتقلاليتهم وتفاعلهم ا باشر مع الآخرين بصورة طبيعية ، حيث أن ا ظهر ا يد أحد العوامل الأساسـية لتقبـل ا تمع م . إن ما يقوم به أفراد هذه الفئة من سلوكيات غ مرغوبة هيئتهم أو ملبسهم والـ لا تتناسب مع ا واقف الاجتماعية نتيجة تعلم خاطئ ، أو اكتساب سلوكيات شاذة ، تاج إ التـدخل والتدريب ا كثف من قبل العامل معهم ، دف مساعدة هؤلاء الأفراد على العيش باستقلالية وإظهار السلوكيات ا قبولة . وقد أوضح ا سـ (٢٠٠٤) أن هذا البعد يشتمل على بندين أساسـيـ ـا "ا يئة والقوام واختيار ا لبس " .

هـ – ا لبس :

تعد مهارة ا لبس من بـ ا هارات الأساسية الـ كن الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد من الاستقلالية الذاتية ارتداء ا لابس وخلعها وا افظة على نظافتها (الروسان ، هارون ، ٢٠٠١) كما تعتـ هذه ا هارة متطلب سابق لتعليم الفرد مهارة استخدام دورة ا ياه ، فإذا يكتـسب الفـرد مهارة ارتداء ا لابس وخلعها ، فلن يتمكن من قيق مهارة استخدام دورة ا ياه بنجاح . ويشتمل هذا البعد على عدد من البنود الفرعية كالعناية با لابس والغسيل ، ارتداء ا لابس وخلعها ، ولبس الأحذية (ا سـ ، ٢٠٠٤) .

و – التنقل :

تعد مهارة التنقل من بـ ا هارات الاستقلالية الـ يتوجب تعليمها للأفراد ذوي التخلـف العقلـي ا توسط والشديد ، إذ يساهم اكتسا م ذه ا هارة تعويدهم على مل ا سؤولية ، وتنمية الثقة بالنفس وتشجيعهم بالتعرف على قواعد السلامة وا رور أثناء التنقل بـ الأماكن ، ومرافق ا دمات ا تمع مثل ا درسة والعمل ، وا ستشفى ، ومراكز الـ يد والتسوق (مايلز ، ١٩٩٤) . ويشتمل هذا البعـد على عدد من البنود كمعرفة الا اهات ، التنقل ، استخدام وسائل ا واصلات ، وإتباع قواعد السلامة الطريق وا بـ وا درسة (ا سـ ، ٢٠٠٤) .

ز – الوظائف الاستقلالية الأخرى :

هناك عدد من ا هارات الـ تزيد من استقلالية الفرد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد حياته وتساعد بلورة ا ظهر العام لسلوكياته الاجتماعية مثل مهارة التصرف وطلب ا ساعدة حـالات الطوارئ ، واستخدام ا اتف ، بالإضافة لتوخي أساليب السلامة الذاتية ا ل ، ا راكـز التعليميـة ودور الإيواء ا اصة (ا سـ ، ٢٠٠٤) .

٢- أ ية القياس التدريب على ا هارات الاستقلالية :

تعد عملية قياس ا هارات الاستقلالية من العمليات الضرورية ، نظراً لأ يتها عند ا اذ الكـ ـ مـن القرارات التربوية كتحديد ا امج ، والأهداف التدريبية الفردية ا اصة ال ا هارات الاسـتقلالية وهذا بدوره يظهر أ ية عملية القياس وارتباطها ا باشر بعملية التدريب ، فلا كن للعاملين وضع برامج خاصة للأفراد ذوي التخلف العقلي بدون تطبيق عملية القياس ، والتعرف على أهم جوانب القـصور ا تاج لتدخل مناسب . فقد ذكر الوابلي (٢٠٠١) أن ويتمان (Whiteman) أكد على أ يـة القياس لعملية التدريب فيما يتعلق بتحديد :

- مدى ا اجة إ عملية التدريب .
- طبيعة التدريب ا توقع تطبيقه .
- فاعلية برامج التدريب وتأث ها .

" إن التطور ا لحوظ تقن وتعريب مقاييس السلوك التكيفي على البيئة العربية ساهم إعـداد مقاييس فعالة لتحديد جوانب القصور ا هارات التكيفية لدى الأفراد ذوي التخلف العقلـي حيـث يعتبر القياس احد أهم ا صادر الأساسية الذي يعتمد عليه ا كم على أداء الفرد م ما روعيـت ذلك الشروط العلمية اللازمة " (الوابلي ،٢٠٠١ ، ٢٠٥) . وتستهدف مقاييس الـسلوك التكيفـي ديد مستوى أداء السلوك الاجتماعي للفرد على ا هارات ا تتضمنها تلك ا قاييس مقارنـة مـع الأفراد العادي ، و ديد مدى القصور تلك ا هارات (الروسـان ، ٢٠٠٠) . كـذلك أوضـح ا س (٢٠٠٤ ، ٣٩) أن رينولدز وب ش (Reynolds ,Birch) أشاروا إ أن قياس السلوك التكيفي قق ثلاثة وظائف أساسية وهي :

- ديد جوانب القوة والقصور ا ظاهر السلوكية للأفراد ذوي التخلف العقلي من خلال مقارنـة مستوى أداء الفرد با ستويات ا توقعة اجتماعياً من أقرانه الذين اثلونه الفئة العمرية .
- ا ساعدة طيط وتقييم استراتيجيات العلاج والتدخل .
- توف معلومات دقيقة وشاملة ال التدريب الإكلينيكي والبحوث العلمية .

يعد قياس ا هارات الاستقلالية للأفراد ذوى التخلف العقلي ا توسط والشديد احد أهـم ا هـارات الأساسية ا يفترض إتقا ا من قبل القائم على إعداد و طيط ا امج التدريبيـة ـذه ا هـارات والعامل مع هذه الفئات . حيث كنهم هذه ا هارة من ديد مستوى الأداء ا ا للفرد ، ومعرفـة أهم جوانب القوة والقصور لديه ، وبالتا تقد التدخلات العلاجية ا ناسبة ، وتقييم نتائجها قبل وبعد التدريب .

وفيما يلي عرض موجز لأهم مقاييس السلوك التكيفي وا قننة على البيئة العربية كما أوضحها ا سد (٢٠٠٤) وال كن استخدامها عملية قياس وتقييم ا هارات الاستقلالية وهي كالتا :

- مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي The Vineland Social Maturity Scale
- مقياس ك وليف للكفاية الاجتماعية Cain - Levine Social Competency Scale
- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي Association of The American Mental Retardation Adaptive Behavior Scale AAMR,ABS . علماً انه يتوفر من خلال (٦) صور مقننة على البيئة العربية ، ثلاث منها أردنية ، وصورة مصرية و رينية ، وسعودية . وهي علـى النحو التا :

١- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي - ا زء الأول - الـصورة الأردنيـة إعداد (الروسان) (١٩٨١) .

٢- الصورة الأردنية ا عربة قياس ا معية الأمريكية للتخلف العقلي للسلوك التكيفي الصورة ا درسية العامة ، إعداد (الكيلا ،الروسان ، جرار) (١٩٨٤)

٣- دليل مقياس السلوك التكيفي - الصورة ا صرية - إعداد (صادق) (١٩٨٥) .

٤- الدليل وا عاي البحرينية للصورة ا عربة من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلـف العقلي – الصورة ا درسية - إعداد (القريو ، جرار) (١٩٨٩) .

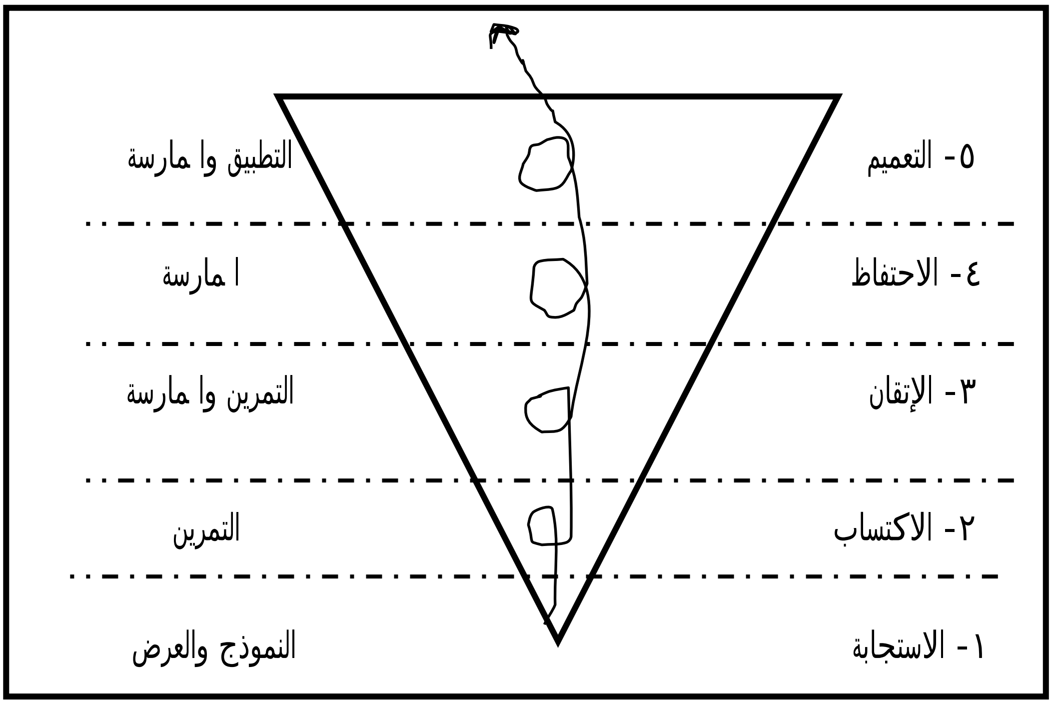
٥- دليل مقياس التكيف الاجتماعي - ا زء الأول والثا - الصورة الأردنية إعداد (الروسـان) (١٩٩٨) .

٦- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة ا درسـية " ا ـزء الأول " ا قنن على البيئة السعودية إعداد (ا سد) (٢٠٠٤) .

تشترك يع هذه ا قاييس قياسها لدرجة ملائمة سلوك الفرد ضوء موعة ا وانب النمائيـة ا توقع منه . وتقيس درجة انسجام سلوك الفرد مع موعة التوقعات الاجتماعية ن هم مثل سـنه حيث تتضمن هذه ا قاييس فقرات تقيس الاستقلالية أداء مهام ا ياة اليومية ، وا هارات ا ركيـة وا هارات اللغوية ، والتفاعلات الاجتماعية ، والقدرة على مل ا سئولية (ا سد ، ٢٠٠٤) .

٣- ا راحل العامة لتعلم ا هارات الاستقلالية للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد :

تعد عملية تعلم ا هارات الاستقلالية للأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد كغ هـا مـن ا هارات التكيفية ، والأكاد ية الوظيفية ال تتم وفق عدد من ا راحل الأساسية . حيث تتـيح هـذه ا راحل الفرصة للمعلم للتخطيط العام ، والتنظيم ا سبق قبل البدء تدريب هذه الفئات على عدد من ا هارات . فقد ذكر ماكدونيل (McDonnel,1996) أن عملية تعلم أي مهارة لابد أن تس على ط النموذج العام راحل التعلم الثلاث الأساسية وهي مرحلة " الاكتساب ، الاحتفـاظ ، التعمـيم " . كذلك أوضح هارون (٢٠٠١) وذجاً راحل ومستويات تعلم وإتقان أي مهارة ، والـذي اقترحـه كل من هارنج وجنتري (Haring & Gentary) كما يوضح الشـكل رقم (٤) .



شكل (٤) : وذج هارنج وجنتري (Haring & Gentary) **راحل تعلم وإتقان ا هارات** (ا صدر : هارون ، ٢٠٠١)

حيث يبدأ التعلم من مستوى قاعدي بسيط ، ومن ينتقل ستويات أكثر تعقيداً مـس مراحـل أساسية على النحو التا :

أ- مرحلة الاستجابة Response :

يقصد ا استجابة التلميذ من خلال انتباهه للنموذج ا عروض أمامه ، وهذه أول مرحلة للتعلم ، لـذا ب أن رص ا علم على جذب انتباه التلميذ و النموذج أو ا دف التدريسي ا عـروض ، وتقـد ا ث ات بطريقة منظمة وهادفة لضمان ا صول على الاستجابة الصحيحة .

ب- مرحلة الاكتساب Acquisition :

يقصد ا تعليم وتدريب التلميذ على ا هارة ا ستهدفة ، حيث تشمل هذه ا رحلة تطبيـق يـع أساليب التدريب ا ختلفة ا يقوم ا علم باختيارها ، وا قد تكون تلقينات ، ذجة ، تشكيل سلوك تسلسل تعزيز ، تنبيهات وتلميحات ، أو تغذية راجعة .

ج- مرحلة الإتقان Proficiency :

يقصد ا مدى قدرة التلميذ على إتقان ا هارة ا ستهدفة ، وذلك من خـلال إ ـازه للتمرينـات والتطبيقات ا قدمة له من قبل ا علم وبالكيفية وا عيار ا دد له مسبقاً . بالإضافة إ قدرة التلميذ على ارسة التمارين ، والأنشطة ا تدرجة من السهل إ الصعب ا هارة ا كتسبة .

د- مرحلة الاحتفاظ Maintenance :

يقصد ا مدى قدرة التلميذ على تذكر ا علومات وا هارات ا كتسبة لفترة زمنيـة تابعـة لعمليـة التدريب ولكي يتمكن التلميذ من ا افظة على ا هارات والسلوكيات ا ـستهدفة ، يوصـى بتطبيـق إستراتيجيات ا مارسة ، والتكرار الدائمة لدعم حفـظ يـع ا علومـات ا كتـسبة ذاكرتـه والاحتفاظ ا لفترة من الزمن .

هـ- مرحلة التعميم Generalization :

يقصد ا قيام ا علم بوضع التلميذ مواقف تلفة مشا ة للموقف الذي التعلم خلاله ، و عرفـة مستوى استطاعة التلميذ للتفاعل مع هذه ا واقف وتطبيق ما سبق اكتسابه من مهارات . وتتطلب هذه ا رحلة اهتمام خاص من قبل ا علم أثناء تدريب التلميذ على تلف ا هـارات الأكاد يـة والتكيفيـة لأ ا تساعد على تثبيت ا هارة ا كتسبة ، وتعميم استخدامها مواقف تلفة .

نستخلص ا سبق عرضه أن تدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد على ا هارات الاستقلالية يتبع النمط العام لتعلم أي مهارة ، لذا ينصح القائمون على تدريب أفراد هذه الفئـة علـى ا هارات الاستقلالية ضرورة مراعاة تلك ا راحل الأساسية العامة للتعلم والتدريب ، ولكي يتم ذلـك لابد من التركيز على عملية اكتساب هؤلاء الأفراد للمهـارات مـن خـلال اسـتخدام الأسـاليب والاستراتيجيات التدريسية ا تتناسب مع ا صائص العامة م ، بالإضـافة إ متابعـة احتفـاظهم با هارات ا كتسبة من خلال تفعيل استراتيجيات التكرار بعد ام التعلم ، ومتابعة ا علـم سـلوكيات الأفراد بعد تعلمها ، ومدى تطبيقهم للمهارات ا كتسبة مواقف أخرى جديدة .

خامساً : الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس الأفراد ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة :

هناك عدد من الإجراءات التعليمية الخاصة التي يتم استخدامها في تدريس الأفراد ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة على المهارات الأكاديمية الوظيفية ، والمهارات التكيفية . حيث يساهم توظيف هذه الإجراءات في إكسابهم المهارات المختلفة بأقل قدر من الأخطاء ، هذا بالإضافة إلى دورها في تحويل ضبط المثير من تلقينات الاستجابة إلى المثيرات الطبيعية Transfer of Response Prompts الأمر الذي يساهم كثيراً في عملية تدريب وتعليم الأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد على الاستقلالية في أداء المهارات المكتسبة ، وهذه الإجراءات هي : التوجيه المتدرج Graduated Guidance Procedure والمساعدة المتزايدة تدريجياً Least to Most Procedure ، والمساعدة المتناقصة تدريجيا Most to Least Procedure والتأخير الزمني Time Delay Procedure . لقد تم تصميم هذه الإجراءات استناداً إلى نتائج النظريات السلوكية ، حيث تم توظيف مبادئ نظرية سكنر وطريقته في دراسة التعلم (العتيبي ، ٢٠٠٣) .

وتشير مبادئ نظرية سكنر Skinner إلى أن السلوك يمكن فهمه فهماً كاملاً بملاحظة المثيرات البيئية ونتائجها ، فالمثيرات هي مقدمات للسلوك وتشترط حدوثه ، أما النتائج فهي آثار السلوك التي تحدد إمكانية تكراره . ولعل أبرز ما يميز مبادئ العالم سكنر عن غيرها من المبادئ السلوكية تأكيدها على أن الاستجابة يتم تعلمها عن طريق ربطها بمثير بيئي (Driscoll ,2003) .

ونظراً لتوظيف بعض هذه الإجراءات في الدراسة الحالية ، يكون من الأهمية استعراض أهم المبادئ والمرتكزات النظرية التي اعتمدت عليها هذه الإجراءات التعليمية المنبثقة من البحوث السلوكية التي اهتمت بالمثيرات . وكذلك عرض تلك الإجراءات التعليمية ، وكيفية استخدامها في تدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد على مختلف المهارات .

١ - المرتكزات النظرية للإجراءات التعليمية :

لقد قامت الإجراءات التعليمية على عدد من المبادئ الأساسية والتي تم استخلاصها من نتائج نظريات التعلم وخاصة النظرية السلوكية الإجرائية لسكنر ، لذا يتعين توظيف تلك المبادئ في الإجراءات التعليمية أثناء تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة على مختلف المهارات الأكاديمية الوظيفية أو التكيفية (العتيبي ، ٢٠٠٤) ، وفيما يلي عرض موجز عن أهم تلك المبادئ والمرتكزات النظرية كضبط المثير ، تلقين الاستجابة ، وانتقال ضبط المثير .

أ - ضبط ا ث Stimulus Control :

يعرف ضبط ا ث على أنه " الأداء ا توقع للسلوك وجود مث ات معينة واختفاء هذا السلوك عند عدم وجودها " (العتيبي ، ٢٠٠٤) . ويتم ضبط ا ث من خلال عملية التعزيز ا تكـرر للـسلوك بعض ا واقف " أي بوجود مث ات معينة " ، وعدم تعزيزه ا واقف الأخرى " أي غيـاب تلـك ا ث ات " وتسمي هذه العملية بالتعزيز التفاضلي Differential Reinforcement . وتسمى ا ـث ات ال ترتبط بالسلوك نتيجة اقترا ا بالتعزيز با ث ات التمييزية Discriminative Stimuli وهذه ا ـث ات تسبق السلوك و يت ييزية لأ ا تساعد على ييز الظروف البيئية ال سيعزز فيها السلوك والظـروف ال لن يعزز فيها ، وهكذا يصبح بالإمكان زيادة أو تقليل احتمال حدوث الاستجابة من خلال تقد أو إزالة ا ث التمييزي . وعندما يتم ضبط السلوك من قبل ا ث ات الـسابقة " التمييزيـة " يقـال أن السلوك قد خضع لضبط ا ث . وهناك عوامل عديدة تؤثر على فاعلية ضبط ا ـث كمـا أوضـحها ا طيب (١٩٩٤، ١٦١) الآ :

- " ديد خصائص ا وقف الذي سيحدث فيه السلوك بشكل كامل وواضح ، وا دف من ذلك هـو ديد الظروف ال يعت فيها السلوك مناسباً ، أو غ مناسب من أجل تعزيزه ، أو عدم تعزيزه .
- تعزيز السلوك بوجود ا ث ات ا ناسبة بشكل فعال .
- تركيز انتباه الفرد على ا ث ات السابقة ، ا علها أكثر وضوحاً و يزاً ، الأمر الذي يسهل ويعجل عملية ضبط ا ث ".

ب - تلق الاستجابة Response Prompt :

يعرف مفهوم تلق الاستجابة بأنه عبارة عن ا ث ات ال تقدم للتلميذ قبل وأثناء أداء السلوك إمـا على شكل توجيهات لفظية ، عرض اذج ، أو توجيهات بدنية جزئية أو كلية ، حيث تساهم تلـك ا ث ات إظهار السلوك ا طلوب ومن تعزيز التلميذ على أداء ذلك السلوك (العتيبي ، ٢٠٠٤) .
هذا وتنقسم تلقينات الاستجابة كما أوضحها العتيبي (٢٠٠٤ ، ١٤) إ **:**

- " تلقينات ضابطة : وهي عبارة عن سلوكيات ا علم ال تضمن أن يقوم التلميذ بـأداء الاسـتجابة الصحيحة عندما يطلب منه القيام بسلوك ما . مثل (التوجيه البد) ال تضمن قيام التلميذ بالاستجابة الصحيحة .
- تلقينات غ ضابطة : وهي عبارة عن سلوكيات ا علم ال تزيد من احتمالية استجابة التلميذ ولكن لا تضمن حدوث الاستجابة الصحيحة مثل (التوجيه اللفظي) ، ال تساعد التلميـذ علـى القيـام بالسلوك ولكن لا تضمن له الاستجابة الصحيحة " .

إن ـديد ا علم لتلقينات الاستجابة ا ناسبة لكل تلميذ عادة تكون من خلال اختياره لأحد الأساليب التدريبية ا ناسبة وا ستندة على مبادئ وفنيات تعديل السلوك ، وال أثبتت فاعليتـها العديـد مـن النظريات السلوكية والاجتماعية ، وفيما يلي عرضاً موجز لبعض أهم هذه الأساليب .

- أسلوب التلق Prompting Approach :

يعد أسلوب التلق أحد الأساليب التدريسية الفعالة تدريب الأفـراد ذوي التخلـف العقلـي ا توسط والشديد على ا هارات الاستقلالية . حيث يشتمل هذا الأسلوب على الاسـتخدام ا ؤقـت ـ ات يزية إضافية ـدف زيادة احتمالية استجابة الفرد وأداءه للسلوك ا ستهدف ، وهنـاك ثلاثـة أنواع من التلق كالتلق الإ ائي Gestural Prompt ، اللفظـي Verbal Prompt ، وا ـسدي Physical Prompt . و يقصد بالتلق الإ ائي تقد ا علم للمساعدة الإ ائية كا تعتمد على التلميح بالإشارة أو بالنظر أو بالأصابع ، أو أي جزء من أجزاء ا سم . ـدف حث التلميذ على الاسـتجابة الصحيحة وأداء السلوك ا ستهدف باستقلالية (ا طيب ، ١٩٩٤) .

أما التلق اللفظي فيقصد به تقد ا علم ا ساعدة اللفظية للتلميذ من أجل قيق السلوك ا طلـوب تعلمه (الروسان ، هارون ، ٢٠٠١) . وذلك من خلال وصف ا علم للتلميذ أهم ا طوات الأساسية للمهارة ا ستهدفة . وأخ اً التلق ا سدي والذي يقصد به تقد ا علم ا ساعدة ا ـسدية للتلميـذ وذلك عن طريق مسك أو س أو ريك بعض أجزاء جسم ا تعلم ، ـدف مـساعدته علـى تأديـة الســلوك ا ستهدف (ا طيب ، ١٩٩٤) . وقد يكون التلق ا سدي كاملاً أو جزئياً ، ففـي التلق ا سدي الكامل يقوم ا علم سك يد أو جسد التلميذ وأداء السلوك ا ستهدف بأكملـه أمـا التلق ا سدي ا زئي فينطوي على س جزئي سد التلميذ والقيام زء مـن العمـل ا ـستهدف (الشامي ، ٢٠٠٤) .

- أسلوب النمذجة Modeling Approach :

تعرف النمذجة بأ ا عبارة عن " التغ سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لـسلوك الآخـرين" (ا طيب ،١٩٩٤، ١٧٠) . وتتعدد استخدامات النمذجة كأحد الأساليب الفاعلة تدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي على ا هارات التكيفية وا هارات الاجتماعية و ا هارات اللغوية وا هارات ا هنية وا هارات الأكاد ية وا هارات الرياضية (الروسان ، هارون ، ٢٠٠١) . وتنقسم النمذجة إ أربعة أنواع كما أوضحها ا طيب (١٩٩٤) هي :

١- النمذجة ا ية LiveModeling : يقصد ا قيام وذج حي " كا علم " با مارسة الفعلية للسلوك دون مطالبة التلميذ با شاركة ، وإ ا يقوم لاحظة ومشاهدة هذا النموذج فقط .

٢- النمذجة ا صورة Filmed Modeling : يقصد ا قيام ا علم بعرض عدد من النمـاذج ا اصـة بالسلوك ا ستهدف كالصور والأفلام ، أو أية وسيلة أخرى مصورة أمام التلميذ ، والذي يقوم لاحظة ذلك دون أي مشاركة .

٣- النمذجة من خلال ا شاركة Participant Modeling : يقصد ا قيام التلميذ شاركة ا علـم أداء النموذج ا ستخدم ، والتدريب على السلوك ا ستهدف ساعدة أو تشجيع ا علم إ أن يـؤدي التلميذ السلوك ا ستهدف باستقلالية تامة .

٤- النمذجة الضمنية Covert Modeling : يقصد ا قيام ا علم باستخدام اذج يلية مثل القـصص والأمثال ، دف إكساب التلميذ السلوكيات ا ستهدفة . وقد ذكر الشناوي (١٩٩٧) أن التجارب ال أجراها كوتيلا وكازدن (Cautela,Kazdin) أثبتت أن هذا النوع من النمذجة له نتـائج وآثـار النمذجة ا ية نفسها .

لقد أوضح ا طيب و ا ديدي (٢٠٠٣) أن اح أسلوب النمذجة يعتمد على عدد من العوامل ا امة ال ب أن يراعيها معلم الأفراد ذوي التخلف العقلي أثناء عملية التدريس وهي :

- ا صول على انتباه التلميذ قبل تقد الإيضاحات له .
- استخدام حركات واضحة يسهل تقليدها .
- تقليل استخدام أسلوب التلق ، والذي يتم استخدامه بداية التدريب .
- تقليل الفترات الزمنية للجلسات التدريبية .
- استخدام معززات فعالة .
- التأكد من مدى دافعية التلميذ و النموذج ا عروض .

- **أسلوب التعزيز Reinforcement Approach :**

يعد أسلوب التعزيز من ب الأساليب الفعالة زيادة السلوكيات ا رغوبة ، وتعديل السلوكيات غ ا رغوبة ، وتعلم أشكال جديدة من السلوك الإنسا . وغالباً ما يتم استخدام هذا الأسلوب الأسرة وا درسة من أجل تقوية العلاقة ب ا ث ات والاستجابات . ويعرف أسلوب التعزيز بأنه " أي حـدث سار يتبع سلوكاً مرغوباً ، ويعمل على تقوية احتمالية تكرار مثل هذا السلوك مرات لاحقة . ووفق هذا التعريف كن النظر إ التعزيز على أنه حالة سارة أو مث مرغوب فيه يرتبط بعلاقة زمنية معينـة مع السلوك ، يث يعمل على ا افظة بالسلوك ا ـستهدف وزيـادة احتماليـة ظهـوره لاحقـاً" (الزغول ، ٢٠٠٣، ٨٣) . ويعرف التعزيز وظيفياً من خلال نتائجه على السلوك ، فإذا أثر استخدام ا عزز على سلوك التلميذ ، ووجد مدى فاعلية هذا ا عزز مستقبلاً من حيث تكرار التلميذ للسلوك ذاته فهذا دلالة واضحة على فاعلية التعزيز وظيفياً ، أما إذا تظهر أي نتائج أو استجابة من التلميذ للتعزيز

هنا تظهر عدم فاعلية التعزيز ا ستخدم (الروسان ، هارون ، ٢٠٠١) . ويوجد هناك نوعـان مـن التعزيز ا :

- التعزيز الا ا Positive Reinforcement : عبارة عن إضافة مث ات مرغوبة أو سارة بعد حدوث السلوك ا رغوب فيه مباشرة ، ا يؤدى إ زيادة حدوث هذا السلوك مستقبلاً .

- التعزيز السل Negative Reinforcement : عبارة عن إزالة ا ث ات غ ا رغوبة أو ا ؤ ة بعـد حدوث السلوك ا رغوب فيه مباشرة ، ا يؤدى إ زيادة حدوث هذا السلوك مستقبلاً .

تتعدد أشكال ا عززات ال كن للمعلم توظيفها لتعليم وتدريب التلميذ ، وضبط سلوكياته العامة فقد أوضحها البسطامي (١٩٩٥) الآ :

- ا عززات الغذائية Edible Reinforcers
- ا عززات الرمزية Token Reinforcers
- ا عززات ا ادية Tangible Reinforcers
- ا عززات النشاطية Activity Reinforcers
- ا عززات الاجتماعية Social Reinforcers

إن مهمة ا علم هي ديد ا عززات ال يكون ا تأث فاعل على أداء التلميذ ا ـستهدف بالتعـديل وجعل إمكانية حصوله عليها متوقفة على تأديته للسلوك ا رغوب فيه ، هذا بالإضافة إ ضرورة ديد ا عزز ا ناسب لكل تلميذ واختياره استناداً على مبدأ الفروق الفردية ، والتفضيلات ال يبديها التلميذ . فما يكون معززاً لفرد ما قد لا يكون بالضرورة معززاً لسواه ، نظراً لاخـتلاف الأفـراد خـ ا م و ثقافا م ، وتفاعلا م ا ختلفة داخل بيئا م الطبيعية . هذا و يتم اختيار ا عزز ا ناسب لكل فرد مـن خلال استخدام عدد من الأساليب كسؤال التلميذ عما يفضله من ا عززات أو مقابلته ، أو ملاحظتـه أو عرض عينات من ا عززات عليه بالإضافة إ مقابلة الأسرة أو من يتعامل معه (ا طيب ، ١٩٩٤) كما يتم استخدام التعزيز وفق جداول وضوابط وقواعد خاصة تعرف داول التعزيـز Schedules of Reinforcement لضمان موضوعية ودقة التعزيز ، وال أوضحها ا طيب (٢٠٠١) علـى النحـو التا :

١- جداول التعزيز ا تواصل Continuous Reinforcement Schedules :

يتم فيها تقد ا عزز مباشرة بعد كل مرة دث فيها السلوك ا ستهدف ، حيـث تظهـر فاعليـة استخدام هذا النوع مرحلة اكتساب السلوك .

٢- جداول التعزيز ا تقطع Intermittent Reinforcement Schedules :

يتم فيها تقد ا عزز بشكل متقطع للسلوك ا ستهدف ، إذ تظهر فاعلية استخدام هـذا النـوع مرحلة ا افظة على استمرارية السلوك . ويتفرع من جداول التعزيز ا تقطع عدد من ا داول ا تعـددة لعل أ ها وأكثرها استخداماً ا داول التالية :

- جداول التعزيز للنسب الثابتة Fixed-Ratio Reinforcement Schedules (FRS)
- جداول التعزيز للنسب ا تغ ة Variable-Ratio Reinforcement Schedules (VRS)
- جداول التعزيز للفترة الزمنية الثابتة Fixed-Interval Reinforcement Schedules (FIS)
- جداول التعزيز للفترة الزمنية ا تغ ة Variable- Interval Reinforcement Schedules (VIS)

وقد ص الزغول (٢٠٠٣) هذه ا داول و كا ا العامة كما يتب من ا دول رقم (١) . كذلك أوضح ا طيب (١٩٩٣) أهم الشروط الأساسية لضمان اح أسلوب التعزيز كتقد ا عزز مباشرة بعد حدوث السلوك ا ستهدف ، التنويع استخدام ا عززات ، و نب الابتذال عند استخدامه ، وكذلك توظيفه بطريقة منظمة وفق جداول ددة .

جدول رقم (١) : أنواع جداول التعزيز و كا ا العامة

جداول التعزيز	الإجراء	ك التعزيز	مثال
ا ستمرة	تعزيز كل استجابة صحيحة	ظهور الاستجابة	تعزيز الطفل كل مرة ينطق الكلمة بشكل صحيح
الفترة الثابتة	تقد التعزيز بعد فترة زمنية ثابتة و ددة	فاصل زم ثابت	الراتب الشهري ، عطلة اية الأسبوع
الفترة ا تغ ة	تقد التعزيز بعد مرور فترات زمنية غ ثابتة (فترات عشوائية)	فاصل زم غ ثابت	ا كافأة ، ا وافز ، الإجازات العرضية
النسبة الثابتة	تقد التعزيز بعد عدد ثابت و دد من الاستجابات الصحيحة	عدد ثابت و دد من الاستجابات الصحيحة	إعطاء التلميذ علامة واحدة بعد حل كل ثلاث مسائل
النسبة ا تغ ة	تقد التعزيز بعد عدد غ ثابت وعشوائي من الاستجابات الصحيحة	عدد متغ أو عشوائي من الاستجابات الصحيحة	إعطاء التلميذ علامة واحدة بعدحل أربع مسائل بعد ست مسائل

نستخلص ا سبق أن هذه الأساليب التعليمية يكثر توظيفها العمليـات التدريـسية ، وضـبط السلوكيات العامة للأفراد ذوي التخلف العقلي ، لدورها الفاعل تشكيل ا ث ات العامة ، وإحداث التلاميذ للاستجابات ا طلوبة . كما تزداد فعالية هذه الأساليب عندما يـتم اسـتخدامها إ جانـب الإجراءات التعليمية الأخرى ذات الأسس والثوابت طريقة بناء تواها ، وتطبيقها أثنـاء تـدريب الأفراد ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة على تلف ا هارات الضرورية .

ج - انتقال ضبط المثير Transfer of Stimulus Control :

يقصد بانتقال ضبط المثير إزالة الاستجابات وتلقينات المثير ، لضمان انتقال ضبط المثير إلى المثير الطبيعي فعندما يتمكن التلميذ مرحلة الاكتساب من أداء السلوكيات المطلوبة ، فإنه يكون حاجة إلى إزالة الاستجابات وتلقينات المثير المقدمة له ، وذلك من أجل ضمان قدرته علـى الاسـتقلالية أداء السلوكيات مستقبلاً . ويعد أسلوب الإخفاء من أهم الأساليب الفعالة للحد التدريجي من التلقينـات المقدمة للتلميذ و ويل ضبط المثير من تلقينات الاستجابة وتلقينات المثير إلى المثير الطبيعي الذي قـق الاستجابة الصحيحة المستهدفة على المدى البعيد (العتيبي ، ٢٠٠٤) .

وكما يتبين من العرض الموجز عن المفاهيم النظرية للإجراءات التعليميـة ، فـإن تعلـيم الأفـراد للسلوكيات المستهدفة يرتبط بشكل مباشر بتأثير كل من المثيرات الطبيعة ، ومدى فعاليتها على إظهار الاستجابة الصحيحة ، فكلما كان الارتباط قوياً وواضحاً بين المثيرات الطبيعة ، والاستجابات النا ـة عنها ساهم ذلك قيق السلوكيات المستهدفة . حيث تتكون لدى التلاميذ القدرة على التمييز بـ السلوكيات المطلوبة وال يتم تعزيزها بشكل ا ، والسلوكيات غ المطلوبة الـ لا يـتم تعزيـز حدوثها ، وهذا ما يطلق عليه " ضبط المثير " . و بعض الأحيان قد تفشل المثيرات الطبيعية من قيق الاستجابات الصحيحة ، فيظهر هذه الحالة دور المعلم للتدخل ، وتقد مثيرات أضافية بعد تقـد المثيرات الطبيعية وقبل حدوث الاستجابات . وقد يكون تدخل المعلم على شـكل تلقينـات لفظيـة أو توجيهات بدنية ، أو نمذجة .. الخ لضمان زيادة احتمالية حدوث السلوك المستهدف ، وهـذا مـا يطلق عليه " تلقين الاستجابة ". ويستمر المعلم باستخدام هذه الطريقة إلى أن تصبح المثيرات الطبيعيـة هي المسيطرة بشكل مباشرة على الاستجابة الصحيحة والمطلوبة . فهنا يقوم المعلم بالإزالـة التدريجيـة لتلك المثيرات الإضافية إلى أن تتوقف ويتحول ضبط المثير إلى المثيرات الطبيعيـة ، وينـتج اكتـساب التلاميذ للسلوكيات المستهدفة وهذا ما يعرف "بانتقال ضبط المثير " .

٢- الفرضيات التي استندت إليها الإجراءات التعليمية :

استندت الإجراءات التعليمية إلى عدد من الفرضيات الهامة ، حيث ذكر العتيبي (٢٠٠٤) أنه قـد استعراضها من قبل ولري وجاست (Wolery, Gast) على النحو التالي :

- أن الإجراءات التعليمية قد صممت لاكتساب التلاميذ السلوكيات الجديدة ، وضمان أداءهم لتلـك السلوكيات بأكبر قدر من الاستقلالية .
- أن استخدام الإجراءات التعليمية يعقب وضع الأهداف التعليمية المناسبة ، و ديدها بشكل دقيق .
- أن ضمان نجاح استخدام الإجراءات التعليمية يعتمد على اختيار المعلم للمعززات المناسـبة للتلميـذ وتقديمها له بالشكل المطلوب ، لتحفيز ظهور السلوكيات المستهدفة .

- أن استخدام الإجراءات التعليمية ستنتج قدر قليل من الأخطاء .
- أن استخدام الإجراءات التعليمية يعتمد على الطرق ا نظمة وا خطط ا مسبقاً .
- أن فعالية استخدام الإجراءات التعليمية تتفاوت حسب طبيعة السلوكيات ال يتم تدريسها .

إضافة للفرضيات السابقة فقد أكد ول ي وجاست (Wolery, Gast) ضرورة قيام ا علـم باختيـار الإجراءات التعليمية ال تتناسب مع ا هارة ا ستهدفة ، والتأكد من مدى فعاليـة تلـك الإجـراءات ا ستخدمة مع ا هارة ا طلوب قيقها .

٣- الإجـراءات التـعليمية :

هناك عدد من الإجراءات التعليمية الفاعلة ال تاج إ فترة زمنية قص ة ، وجهد قليل من ا علم لتعليم التلاميذ تلف ا هارات بأقل نسبة خطأ ، وكذلك تعتمد على ويل ضبط ا ث من تلقينـات الاستجابة إ ا ث ات الطبيعية (العتيبي ، ٢٠٠٣) . وفيما يلي عرض موجز عن هـذه الإجـراءات التعليمية .

أ - إجراء التوجيه ا تدرج Graduated Guidance Procedure :

يقصد ذا الإجراء التقليل التدر ي للمساعدات البدنية ال يقدمها ا علم للتلميذ ، وذلك ـدف مساعدة التلميذ على الاستقلالية أداء أي مهارة أو سلوك مطلوب منه . ويعد هذا الإجـراء أحـد إجراءات التقليل التدر ي Fading Procedure (العتيبي ، ٢٠٠٤) ، الذي يستخدم من خلال قيـام ا علم بتقليل أو إزالة التلقينات ا قدمة للتلميذ مثل تقليل " التلق البد ا زئي أو الكلي " ، وذلـك حسب ما يراه ا علم مناسباً للتلميذ ، حيث يبقى ا علم يده بعيدة قليلاً عـن التلميـذ حـ يـسهل استخدامها عند ا اجة نع الاستجابة غ الصحيحة ، و حال قيام التلميذ بالاستجابة الصحيحة يقوم ا علم بإيقاف التلقينات البدنية ، ويستمر تقد ا ساعدات وتقليلها حسب حاجـة التلميـذ إ أن يتمكن التلميذ من الاستجابة على السلوكيات ، أو ا هارات ا طلوبة بأك قـدر مـن الاسـتقلالية (مليكه ، ١٩٩٨) .

هذا ويتفاوت الأفراد ذوو التخلف العقلي ا توسط والشديد معدل اكتسا م للمهارات ا ختلفـة حيث يظهرون تأخراً عملية اكتساب ا هارات الضرورية ؛ الأمر الذي يستلزم من العامل معهـم الاستمرار تقد التوجيه البد ، حـ يؤدوا ا هارات ا طلوبة ، بينما تاج البعض الأخر منـهم إ الاستمرار تلقي التلق البد حـ يتمكنوا من الاستجابة للمهارات باستقلالية . لذا تظهـر مـدى فائدة استخدام إجراء التوجيه ا تدرج التدريب على ا هارات الضرورية للأفـراد ذوي الإعاقـات ا توسطة والشديدة وا ادة (مكلنهان ، كرانتر ، ٢٠٠٤) .

ولاستخدام إجراء التوجيه المتدرج يلزم المعلم التقيد بعدد من الخطوات الأساسية ، أوضحها كل من ولري ، والت ودو (Wolery, Ault, Doyle, 1992 ,161) على النحو التالي :

١- تحديد المثيرات المسببة والمؤدية لحدوث استجابة التلميذ .

٢- تحديد التلقين الضابط المستخدم من قبل المعلم .

٣- تحديد الإجراءات المستخدمة ، وكذلك إجراءات تقليل التلقين .

٤- تحديد الحدث التالي " رد فعل المعلم " تجاه استجابات التلميذ .

٥- اختيار نظام جمع البيانات .

٦ - تطبيق ، مراقبة ، و تكييف البرنامج المبني على نماذج بيانات التلميذ .

لقد تأكدت فاعلية استخدام إجراء التوجيه المتدرج في تدريب الأفراد ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة على مختلف المهارات التكيفية الاستقلالية وخاصة مهارات الحياة اليومية مثل : غسل الوجه مهارة الشرب من حنفية المياه (Schoen,Lentz,Suppa,1988) ، ولبس الملابس (Reese,Snell,1991) وأيضا المهارات الحركية الكبرى مثل ركوب الدراجات ، وصعود الدرج (Cipani,Augustine,Blomgren,1982) . بالإضافة إلى مساهمته في زيادة فاعلية التدريس لذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة (Demchak,1990) .

ورغم فاعلية هذا الأجراء إلا أن عليه بعض المآخذ حيث يرى مليكه (١٩٩٨) أن هذا الإجراء غير محدد البنية ، ويستوجب فهم دقيق لأسسه مما يضاعف صعوبة استخدامه من قبل العاملين غير المتخصصين والمدربين ، كذلك ذكر العتيبي (٢٠٠٤ ، ٢١) " أن إيقاف الإجراء التدريجي غير المخطط أو غير الموجه يؤثر بشكل مباشر على العملية التدريبية ، كما أن المعلم لابد أن يضع في حسابه تقديراً عشوائياً لكمية المساعدة المطلوبة ، وهذا يعد أمراً غير عملي يؤثر على عملية جمع المعلومات الإجرائية وتوثيقها في عملية تقييم نتائج الدراسات التجريبية لهذا الأجراء " .

ب - إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً Least to Most Procedure :

يقصد بهذا الإجراء زيادة مستويات مساعدة المعلم للتلميذ في المواقف التعليمية ، وذلك بشكل تدريجي من أقل مساعدة إلى أكثر مساعدة . بهدف إتاحة الفرصة للتلميذ لتحقيق الاستجابة الصحيحة والاستقلالية في أداء السلوكيات المستهدفة . ويطلق على هذا الإجراء "بالمساعدة من الأقل إلى الأكثر" ويستخدم إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً عن طريق تحديد المعلم لنوع التلقين المستخدم ، حيث يبدأ بالتلقين الأقل مثل " التلقين اللفظي " ، وفي حال عدم جدوى هذا التلقين في التأثير على أداء التلميذ للسلوك أو المهارة المطلوبة ، يقوم المعلم بالانتقال إلى اختيار أسلوب أكثر تلقيناً " كالنمذجة

التلق البد ا زئي أو الكلي"، وهكذا حـ يتمكن التلميذ من الاستقلالية أداء الـسلوك قـدر الإمكان (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

أوضح ول ي وآخرون (Wolery, et al,1992) أن استخدام إجراء ا ساعدة ا تزايدة تدر ياً ـر بثلاث مراحل أساسية أو ا : قيام ا علم بإتاحة الفرصة للتلميذ بالاستجابة للمث ات ا قدمة له وذلـك دون تقد ه أي تلق ، أما ا رحلة الثانية فتتضمن قيام ا علم بترتيب استخدام التلقينات بشكل هرمـي يبدأ من أقل تلق إ أكثر تلق حسب حاجة التلميذ للتلق ، وبعد كـن التلميـذ مـن ا هـارة أو السلوك ا ستهدف ينتقل ا علم إ ا رحلة الثالثة ، وا تتطلب التركيز على عملية ضبط التلقينات والتحكم تقليلها لدعم اكتساب التلميذ للسلوكيات ا ستهدفة بكل استقلالية .

كما أكد ول ي وآخرون (Wolery, et al,1992) أن هناك عدد من ا طوات الأساسية العامة الـ يتوجب على ا علم مراعا ا عند استخدام إجراء ا ساعدة ا تزايدة تدر ياً وهي على النحو التا :

١- ديد ا ث ات ا سببة وا ؤدية دوث استجابة التلميذ .
٢- اختيار عدد ا ستويات التسلسل ا رمي .
٣- اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة التسلسل ا رمي .
٤- تنظيم اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة من أقل مساعدة إ أكثر مساعدة .
٥- ديد فترة طول الاستجابة .
٦- ديد ا دث التا " رد فعل ا علم " اه استجابات التلميذ .
٧- اختيار نظام مع البيانات .
٨- تطبيق ، مراقبة ، و تكييف ال نامج ا بـ على اذج بيانات التلميذ .

لقد تأكدت فاعلية استخدام أجراء ا ساعدة ا تزيدة تدر ياً أثناء تدريس الأفـراد ذوي الإعاقـات الشديدة من سن ١٨ سنة فأكثر ، وكذلك مع تلف الإعاقات وا راحل العمرية بدءاً رحلة الطفولـة وحـ مرحلة الرشد (Wolery, et al,1992) . لتدريس عدد من ا هارات الاستقلالية كتنظيف الأسنان (Murzynski, 2006) ، وا لاقة والاستحمام (Saloviita,Tuulkari,2002) .

ومهارة ضـ القهوة (Storey,1984) وإعداد الطعام (Browder,Hines,McCarthy,Fees,1984) (Taylor,Collins,Schuster,Kleinert,2002) ، وترتيب طاولة الطعام ، وطي ا لابـس ، وتغليـف ا واد (Smith,Collins,Schuster,kleinert,1999) ، وتدريس ا هارات الأكاد ية كتعلـيم القـراءة الوظيفية (Gast,Ault,Wolery,Doyle,Belanger,1988) ، والتعرف على الصور من خلال تصنيفها والتعبـ عنها (Hupp,Mervis,Able,Conroy,1986) . بالإضافة هارات قضاء وقت الفراغ كاللعب العاب الفيديو (Duffy,Nietupski,1985) ، واللعـب بالعـاب الكمبيـوتر (Collins,1997) .

وتدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي المصاب بالسكر علـى كيفيـة اسـتخدام إبـر الأنـسولين . (Bosner,Belfiore,2001)

إضافة للعرض السابق حول فاعلية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً في تـدريس بعـض المهارات التكيفية ، فقد ظهرت فاعلية استخدامه بالتزامن مع إجراءات تعليمية أخرى كإجراء المساعدة المتناقصة تدريجياً ، وتناقص فاعليته عند مقارنة استخدامه مع إجراء التأخير الزمني الثابت الذي يتميز بقلة نسبة الأخطاء أثناء الجلسات التدريبية . إلا أن هذا لا يقلل من فاعلية إجراء المساعدة المتزايدة تـدريجياً وملائمة استخدامه مع التلاميذ الذين يمتلكون قدرة على التقليد . أما بالنسبة للتلاميذ الذين لا يتقنـون عملية التقليد ، يوصى الباحثون استخدام إجراءات أكثر فاعلية كإجراء التوجيه المتـدرج ، أو إجـراء المساعدة المتناقصة تدريجياً ، أو إجراء التأخير الزمني (العتيبي ، ٢٠٠٤) .

ج - إجراء المساعدة المتناقصة تدريجياً Most to Least Procedure :

يقصد بهذا الإجراء تقليل مساعدات المعلم للتلميذ في المواقف التعليمية ، وذلك بشكل تدريجي من أكثر مساعدة إلى أقل مساعدة ، بهدف إتاحة الفرصة للتلميذ لتحقيق الاستجابة الصحيحة والاستقلالية في أداء السلوكيات المستهدفة . ويطلق على هذا الأجراء " المساعدة من الأكثـر إلى الأقـل " حيـث يستخدم إجراء المساعدة المتناقصة تدريجياً عن طريق تحديد المعلم لنوع التلقين المناسب للتلميذ مثـل : تلقين جسدي ، نمذجة ، أو تلقين لفظي . وبعد أن يتقن التلميذ المهارة يقوم المعلم بالتقليل التـدريجي للمساعدة من أكثر مساعدة إلى أقل مساعدة ، حتى يعتمد التلميذ على ذاته ويؤدي السلوك المحدد لـه مسبقاً باستقلالية تامة (العتيبي ، ٢٠٠٤) . وقد أوضح العتيبي (٢٠٠٤، ١٧) أن تطبيق هذا الإجراء يعتمد على ثلاث عمليات إجرائية وهي :

- " قيام المعلم باختيار المثير المستهدف ، و اثنان أو أكثر من التلقينات التي تقدم بشكل تنـازلي مـن التلقين الأكثر إلى التلقين الأقل .
- قيام المعلم بتحديد محك أو معيار الانتقال (نسبة مئوية أو عدد من المحاولات الصحيحة) والذي يجب أن يحققها أو يتجاوزها التلميذ قبل الانتقال إلى المرحلة التالية في الهرم التسلسلي للتلقين .
- التقييم المستمر لأداء التلميذ عند المستويات الدنيا من الهرم التسلسلي " .

لقد أوضح ولري وآخرون (Wolery, et al,1992) أن استخدام هذا الإجراء يتطلب القيـام بعـدة خطوات أساسية كما هي موضحة في الشكل رقم (٥) ، وهي على النحو الآتي :

١- اختيار ووصف السلوك .
٢- تحديد المثيرات المسببة والمؤدية لحدوث استجابة التلميذ .
٣- اختيار عدد المستويات في التسلسل الهرمي .
٤- اختيار أنواع التلقينات المستخدمة في التسلسل الهرمي .

٥- تنظيم اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة من أكثر تلق إ أقل تلق .

٦- ديد فترة طول الاستجابة .

٧- ديد معيار التقدم إ أقل مستوى من التدخل .

٨- اختيار جداول لتقييم أداء التلميذ ا ستويات الأقل تدخلاً .

٩- ديد ا دث التا " رد فعل ا علم " اه استجابات التلميذ .

١٠- اختيار نظام مع البيانات .

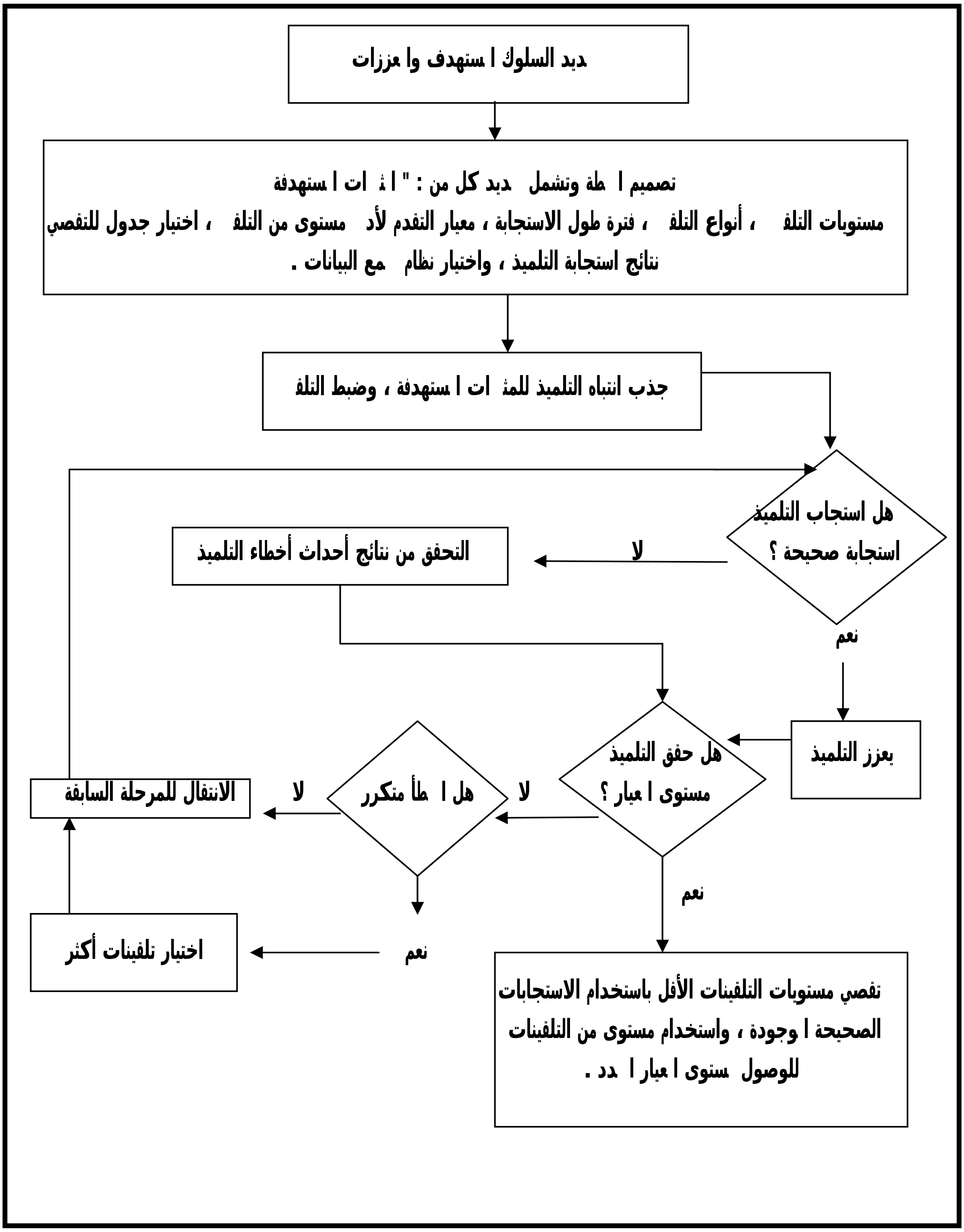
١١- تطبيق ، مراقبة ، و تكييف ا نامج ضوء اذج بيانات التلميذ .

لقد تأكدت فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً أثناء تدريس التلاميذ ذوي الإعاقـات ا ختلفة كالتوحد ، والاضطرابات النمائية ، والتخلف العقلي ميع مستوياته . إذ يعد هـذا الأجـراء مناسباً للاستخدام مستويات عمرية تلفـة بـدءاً رحلـة الطفولـة وحـ مرحلـة الرشـد (Wolery, et al,1992) .

وتنوعت السلوكيات ا تدريسها باستخدام هذا الأجراء بـ سـلوكيات بـسيطة أو مركبـة كتدريب التلاميذ ا صاب بالفتق النخـاعي الـسحائي علـى كيفيـة تنظيـف القـسطرة ذاتيـاً (Robertson,1992) ، واكتساب بعض ا هارات اللغويـة (Duker,Michielson,1983) و ـس التواصل اللغـوي (Luiselli,Colozzi,Donellon,Helfen,Pemberton,1978) وا هـارات ا هنيـة (Dunst,Cushing,Vance,1985) . وا هـــارات الأكاد يـــة (Richmond,Lewallen,1983) واستخدام الآلة ا اسبة (Wheeler,Ford,Nietupski,Loomis,Brownl,1980) ، وتدريب الأطفـال ذوي التوحد على بعض الكلمات الضرورية (Hinerman,Jenson,Walker,Peterson,1982) .

إضافة لذلك أظهر إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً فاعلية أكثر عند مقارنته مع إجـراءات تعليميـة أخرى كإجراء ا ساعدة ا تزايدة تدر ياً ، وإجراء التوجيه ا تدرج ، وتبـاين فاعليتـه عنـد مقارنـة استخدامه مع إجراء التأخ الزم الثابت (العتيـ ، ٢٠٠٤) . هذا ويتميز إجراء ا ساعدة ا تناقـصة تدر ياً بعدد من ا ميزات ا تفتقر إليها الإجراءات الأخرى السابقة الذكر ، حيث أوضـح ولـ ي وآخرون (Wolery, et al,1992) أن هذا الإجراء مناسباً للاستخدام ا الات التالية :

- عندما لا يكون قدور التلميذ التقليد ، وإتباع التوجيهات اللفظية .
- عندما لا يتمكن التلميذ من انتظار ا ساعدة (التلق) .
- عندما يرتكب التلميذ عدداً كب اً من الأخطاء .
- عندما تكون ا همة جديدة وصعبة على التلميذ .
- عندما تكون ا همات متسلسلة ، و تاج مرونة للتغ كامل ا همة .



الشكل رقم (٥) : خطوات استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً (ا صدر : Wolery, et al,1992)

د - إجراء التأخ الزم Time Delay Procedure :

يعد إجراء التأخ الزم أحد أهم الإجراءات الفاعلة ال تعتمد على ويل ضبط ا ث من تلقـ الاستجابة إ ا ث ات الطبيعية ، حيث يعتمد هذا الإجراء على إرجاء زمن الاستجابة وفيه ول ضبط ا ث من خلال التأخ ا نظم للتلق بعد تقد ا ث الطبيعي ، وذلك من أجل إكساب التلميذ القـدرة على الاستقلالية أداء ا هارة أو السلوك مستقبلاً (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

وتتصف إجراءات التأخ الزم بتقد مبكر للمث ، يتلوه تلق ا علم للاستجابة يـث تكـون هناك فترة تأخ ب عرض ا همة Task- Direction والتلق الضابط من قبل ا ـعلم Controlling Prompt (العتيـ ، ٢٠٠٤ ، ٢١) كما يتميز إجراء التأخ الزم كونه يستخدم ا ـتغ ات ا دة الزمنية ب عرض ا ث الطبيعي وإعطاء الاستجابة الصحيحة من قبل ا علم " الـتلق الـضابط " وهذا مالا يتوفر الإجراءات الأخرى ال سبق استعراضها كإجراء " التوجيه ا تدرج ، وا ـساعدة ا تزايدة تدر ياً وا ساعدة ا تناقصة تدر ياً " حيث تعتمد هذه الإجراءات على ا تغ ات التدر ية من حيث الشكل والوضع ، أو كثافة تلق الاستجابة لإنتاج عملية نقل ضبط ا ث (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

لقد أشار كل من هوسـ وثوماس (Houston, Thomas,2002) أنه حالة استخدام ا علم لإجراء التأخ الزم فأنه تصدر من التلميذ س استجابات تملة وهي :

١- استجابة صحيحة غ ملقنة Un Prompted Correct Response : يقـصد ـا الاسـتجابات الصحيحة ال تصدر من التلميذ قبل تلق ا علم ، وتسمى بالتوقع الصحيح correct Anticipation .

٢- استجابة صحيحة ملقنة Prompted Correct Response : يقصد ا الاستجابات الصحيحة ال تصدر من التلميذ بعد تلق ا علم ، و تسمى الانتظار Wait .

٣- استجابة خاطئة غ ملقنة Un Prompted Incorrect Response : يقصد ا الاستجابات ا اطئة ال تصدر من التلميذ قبل تلق ا علم ، و تسمى التوقع ا اطئ Incorrect Anticipation .

٤- استجابة خاطئة ملقنة Prompted Incorrect Response : يقصد ا الاستجابات ا اطئـة الـ تصدر من التلميذ بعد تلق ا علم ، و تسمى الانتظار ا اطئ Error Wait .

٥- لا استجابة (No Response) : ويقصد ا عدم استجابة التلميذ لتلقينات ا علم .

تعد هذه الأنواع من الاستجابات مؤشراً ومساعداً للمعلم لتقد ا عزز ا ناسب ، فبمجـرد إصـدار التلميذ للاستجابات الصحيحة ، يتع على ا علم مباشرة تقد ا عزز الذي يدعم هذا السلوك و فـز ظهوره مستقبلاً .

لقد أوضح ماكدونيل وفر جوصن (McDonnell,Ferguson,1989) أهم أنواع الأخطاء الـ قد يقـع فيها التلميذ عند استخدام المعلم لإجراء التأخ الزم وهي :

- أخطاء خطوة البداية Step Initiation Errors : يقصد ا الأخطاء الـ يقع فيها التلميذ قبل تلقـ المعلم كعدم قيامه طوة لميل المهمة خلال المهلة الزمنية المحددة .
- أخطاء يزية Discrimination Errors : يقصد ا الأخطاء الـ يقع فيها التلميـذ أثنـاء عمليـة التدريب على خطوات لميل المهمة ، يث يقوم بالاستجابة على خطوة معينة قبل الخطوة السابقة ا .
- أخطاء الاستجابة Response Errors : يقصد ا الأخطاء الـ يقع فيها التلميذ بعد تلقـ المعلـم كقيامه بإصدار استجابات غ صحيحة ، أو استجابات صحيحة لكنها غ كاملة وتتم وقت متأخر

وفيما يلي عرض للنوع الأساسي لإجراء التأخ الزم و ا : التأخ الزم المتـدرج ، والتـأخ الزم الثابت :

*** التأخ الزم المتدرج Progressive Time Delay , PTD :**

" يبدأ إجراء التأخ الزم المتدرج (PTD) با لسات التجريبية العديدة هلـة الـصفر قبـل استخدام أي من أساليب التلق . إذ يعتمد هذا الإجراء على الزيادة التدر ية المدة الزمنيـة بـ تعليمات المهمة وتقد التلق الضابط . وتستمر زيادة الثوا ح يصل التلميذ إ زمن مع يكـون دد سلفاً أو إ المعيار أو المك المطلوب كنسبة أداء معينـة ، أو عـدد ـ ـاولات صـحيحة " (العتيـ ، ٢٠٠٤ ، ٢٣) ويستخدم هذا الإجراء من خلال تقد المعلم تعليمات المهمـة ، ومـن الانتظار دة ثانية أو ثانيت " المهلة ماب تعليمات المهمة والتلق الضابط " قد تظهر قبل أو بعد التلق الضابط استجابات صحيحة أو خاطئة من قبل التلميذ ، يقوم المعلم بتعزيز الاستجابات الصحيحة أمـا الاستجابات الخاطئة فيقوم مباشرة بتقد التلق المناسب ، ومـساعدة التلميـذ أثنـاء أداء المهـارة وهكذا ، وبعد جلست إضافيت من التدريب على المهارة أو السلوك المستهدف يتم إعطاء مهلة ثلاث ثوان أي بزيادة ثانية واحدة عن الجلست الأوليت . و يستمر المعلم بزيادة المهلة الزمنية ح يصل إ المهلة الزمنية النهائية والـ قد حددها مسبقاً قد تكون " ان أو تسع ثوانٍ " ، وهكذا مع الأخذ بعـ الاعتبار تفعيل دور المعزز أثناء عملية التعلم (العتيـ ، ٢٠٠٤) . ومثال على ذلك : " عندما يقـوم المعلم بتدريب التلميذ على تسمية الأشياء باستخدام الإشارات اليدوية ، ويقوم المعلم برفـع الـشيء يسأل التلميذ "ما هذا الشيء ؟ " ومباشرة يقوم المعلم بأداء الإشارة الصحيحة (النمـوذج) قـق بذلك أول مرحلة من مراحل الإجراء وهي " مرحلة اولات استخدام مهلة الصفر " . وبعد عدد من جلسات مهلة الصفر يقوم المعلم برفع الشيء المطلوب معرفته وتقد تعليمات المهمة للتلميذ وسؤاله "ما هذا الشيء ؟ " ومن ينتظر دة ثانية واحدة قبل تقد النموذج ، وبعد س اولات عنـد مهلـة

الثانية الواحدة ، يقوم ا علم برفع النموذج وسؤال التلميذ " ما هذا الشيء ؟ " ومن ينتظر لثانية قبل تقد النموذج وبعد س اولات باستخدام مهلـة الثـانية ، يقـوم ا علـم بتقـد تعليمـات ا همة ، والانتظار لثلاث ثوان قبل تقد التلق . ويستمر ا علم زيادة الفاصل الزم بشكل متدرج بزيادة ثانية واحدة عن الفاصل السابق ، ح يتمكن التلميذ مـن الوصـول إ ا عيـار ا طلـوب (ول ي ، ألت ، دو ، ٢٠٠٨) .

لقد أوضح ول ي وآخرون (Wolery, et al ,1992) خطوات استخدام إجراء التأخ الزم ا تـدرج حيث تشمل تسع خطوات أساسية تساعد ا علم على استخدامه العملية التدريسية وهي :

١- ديد ا ث ات ا ؤدية دوث استجابة التلميذ .
٢- ديد التلق الضابط .
٣- ديد قدرة التلميذ على الانتظار لتلقي التلق .
٤- ديد عدد اولات مهلة الصفر ال تاجها التجربة .
٥- ديد طول فترة التأخ .
٦- ديد جدول تابعة تزايد فترة التأخ .
٧- ديد ا دث التا " رد فعل ا علم " اه استجابات التلميذ
٨- اختيار نظام مع البيانات.
٩- تطبيق ، مراقبة ، و تكييف ال نامج ا بـ على اذج بيانات التلميذ .

يشيع استخدام إجراء التأخ الزم ا تدرج بعد أن تأكدت فاعلية استخدامه مـع التلاميـذ ذوي التخلف العقلي ستوياته ا ختلفة ، وكذلك مع حالات التوحد ، ومتعـددي الإعاقـة ، والإعاقـات النمائية ، وكذلك مع تلف ا راحل العمريـة بـدءاً رحلـة الطفولـة وحـ مرحلـة الرشـد (Wolery, et al ,1992) لتدريس عدد من ا هارات التكيفية والأكاد ية . كقراءة الكلمات الوظيفيـة (Ault,Gast,Wolery,1988) (Gast,1991) والتدريبات السمعية للتلاميذ متعددي الإعاقة كالتوجـه و الأصوات (Goetz,Gee,Sailor,1983) واسـتخدام الآلـة ا اسـبة العمليـات الرياضـية (Frederick,1991) ، التـدريب علـى التوقيـع (Bennett,Gast,Wolery,Schuster,1986) هذا بالإضافة لاستخدام هذا الإجراء لتدريب الراشدين من ذوي التخلف العقلي على بعض ا هـارات ا هنية (Snell,1982) واستخدام آلة ا شروبات (Browder,Snell,Wildonger,1988) والتـسوق (Aeschleman,Schladenhauffen,1984) .

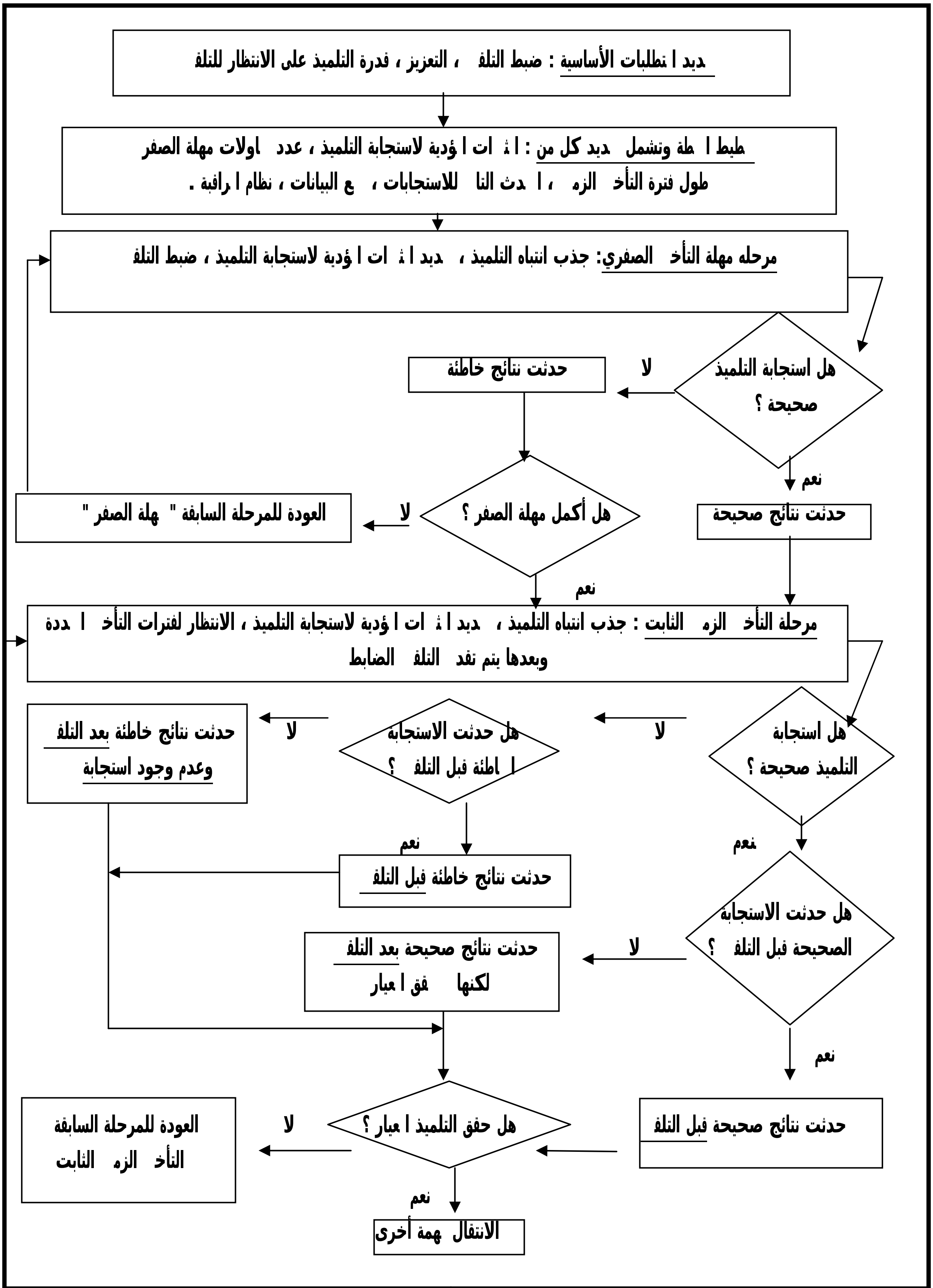
*** التأخ الزم الثابت Constant Time Delay , CTD :**

يعد إجراء التأخ الزم الثابت (CTD) من أهم الإجراءات التعليمية ا اصة بالأفراد ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة ، وذلك نظراً ا يتميز به من أسلوب خاص عله طريقة تدريس بـدون أخطـاء Errorless . حيث يساهم توظيف هذا الإجراء تلا وقوع التلاميذ الأخطاء أثنـاء ا لـسات التدريبية . ويتم هذا الإجراء من خلال إدخال فاصل زم ثابت ب تعليمات ا همة ، وتلقي الرد عليها من خلال قيام ا علم بتحديد الفترة الزمنية (٣ أو ٤ أو ٥) ثوانٍ ، ويبدأ أولاً بتقد تعليمات ا همـة " أو ا هارة ا طلوب من التلميذ القيام ا " ، يتوقف ا علم لعدة ثوا ثابتة ، قد تظهر هذه الفترة استجابة صحيحة قبل التلق يطلق عليها " التوقع " ، أو استجابة صحيحة بعد التلق يطلـق عليهـا " الانتظار " فيقوم ا علم بتعزيز تلك الاستجابات الصحيحة . أوقد يقوم التلميذ بإصدار استجابة غـ صحيحة قبل التلق يطلق عليها " التوقع ا اطئ " ، أو يستجيب بعد التلق باستجابة خاطئة يطلـق عليها " الانتظار ا اطئ " ، أو قد لا يستجيب . و هذه ا الة يقوم ا علم بتقد التلق ا وجه الفعال والتدريب ا كثف من أجل مساعدة التلميذ على أداء السلوك أو ا همة ا طلوبة بأقل قدر من الأخطـاء (العتيـ ، ٢٠٠٤) .

وقد أوضح ول ي وآخرون (Wolery, et al ,1992) أهم خطوات استخدام إجراء التأخ الـزم الثابت وهي على النحو التا :

١- ديد ا ث ات ا ؤدية لاستجابة التلميذ .
٢- ديد التلق الضابط .
٣- ديد قدرة التلميذ على الانتظار لتلقي التلق .
٤- ديد عدد اولات مهلة الصفر ال تاجها التجربة .
٥- ديد طول فترة التأخ .
٦- ديد ا دث التا " رد فعل ا علم " اه استجابات التلميذ .
٧- اختيار نظام ع البيانات .
٨- تطبيق ، مراقبة ، و تكييف ال نامج ا ب على اذج بيانات التلميذ .

ويظهر الشكل رقم (٦) تلك ا طوات الرئيسة ، وأهم ا راحل الأساسية أثناء تطبيق إجـراء التـأخ الزم الثابت ، و ا مرحل مهلة التأخ الصفري ، ومهلة ا مس ثوا .



الشكل رقم (٦) : خطوات استخدام إجراء التأخ الزم الثابت (ا صدر : Wolery, et al,1992)

▪ **مرحلة مهلة التأخ الصفري** 0-Second Delay :

تش مرحلة مهلة التأخ الصفري إ عدم إدخال أي فاصل زم ب تعليمات ا همة والتلق الضابط من قبل ا علم ، حيث تتضمن هذه ا رحلة التدريب ا سبق للتلميذ على ا هارات ا ـستهدفة لـ ضمان الاستجابات الصحيحة ؛ ع أن ديد جلسات مهلة التأخ الصفري لابد أن تتم قبل العملية التعليمية حيث تتراوح هذه ا لسات ب (٢-١٠) جلسات ، وغالباً ما يتم اسـتخدام (٣-٤) جلـسات وهذا يتوقف على مستوى معرفة ا علم ، ومراعاته لدرجة الإعاقة لدى الأفراد وخصائـصهم العامـة فالأفراد ذوي الإعاقات الشديدة وا ادة اجة لسات أكثر مقارنة مـع أقـرا م ذوي الإعاقـات ا توسطة والبسيطة .

▪ **مرحلة مهلة التأخ ا مس ثوان** 5-Second Delay :

تش مرحلة مهلة ا مس ثوان إ إدخال فاصل زم ثابت (٥ ثوان) ب تعليمات ا همة والتلق الضابط من قبل ا علم . على أن يتم ديد الفاصل الزم مسبقاً قبل العملية التدريبية ، فقـد يكـون (٣ ثوان) أو (٤ ثوان) أو (٥ ثوان) حسب ما يراه ا علم مناسب للفرد ، وا هـارة ا ـستهدفة وتسعى هذه ا رحلة إ تدريب التلميذ على يع خطوات ا هارة ا ستهدفة خلال فاصل زم ثابـت إ أن قق التلميذ ا عيار ا دد مسبقاً .

لقد أظهر استخدام إجراء التأخ الزم الثابت جدواه تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات ا ختلفـة كإعاقات الـتعلم (Stevens,Schuster,1987) ، التخلـف العقلـي ا توسـط (Ault, et al 1988) و الشديد وا اد (Browder,Morris,Snell,1981) ومتعددي الإعاقات (Johnson,1977) والتوحـد (Ault, Wolery ,Gast, Doyle ,Eizenstat ,1988) تلف ا راحل بدء رحلة ما قبـل ا درسـة وح مرحلة الرشد (Wolery,et,al,1992) . وذلك أثناء تدريس التلاميذ العادي انب أقرا م مـن ذوي الإعاقات ا ختلفة (Houston, Thomas ,2002) ، والتدريب على كيفية ض الوجبات ا فيفة وشـرب ا ـاء (Schoen,Sivil,198) والتعـرف علـى أ ـاء الأطعمـة مـن خـلال الـصور (Doyle, Schuster ,1996) ، ومهارات التسوق (Morse,Schuster,2000) .

بالإضافة إ ذلك فقد أظهر إجراء التأخ الزم الثابت فاعليته تدريب والـدي الأطفـال ذوي التوحد كيفية إكساب أطفا م مهارات ا يـاة اليوميـة (Carothers,Taylor,2004) ، و تـدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي على بعض ا هارات ا هنية كتعبئة آلة ا ياه الغازيـة ، واسـتخدام آلات التصوير (Chandler,1993) ، وتغليـف ا ـدايا (Ellen, Schuster ,Collins,1999) وا هـارات الأكاد ية كقراءة بعض الكلمات الوظيفيـة (Doyle,Wolery,Gast,Ault,Wiley,1990) ، وتطـوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية لذوي الإعاقات ا توسـطة

والشديدة (العتيـ ، ٢٠٠٤) . والتدريب على كيفية التوقيـع اليـدوي (Browder, et al,1981) والتهجئة (Stevens,Schuster,1987) ، وتدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية مهارات التخاطب (Daugherty,Brown,Hemmeter,2001) وإكساب الأفراد ذوي الإعاقات ا تعددة مهارات طلـب الأكل والشراب (Kratzer,Spooner,1993) .

بالإضافة إ استخدام ا اسب الآ كمساند مع إجراء التأخ الزم الثابت لتدريب التلاميذ ذوي الإعاقات التعليمية (Koscinski,Gast,1993) ، وا هارات الرياضـية (Wilson,Robinson,1997) والعد التسلسلي (Bashash,Outhred,Bochner,2003) . وإكساب التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة ا هارات ا ركية كالتدريب على البـولنج (Zhang,Cote,Chen,Liu,2004) ، وتطـوير ا هـارات الرياضية ا ركية (Zhang,Gast,Horvat,Dattilo,1995) ، (Zhang,Gast,Horvat,Dattilo,2000) .

هذا و يتميز إجراء التأخ الزم الثابت عن غ ه من الإجراءات التعليمية بقدرته على تعليم التلاميذ ا هام وا هارات ا ختلفة خلال فترة زمنية قص ة ، و عدل أقل من الأخطاء (Wolery, et al ,1992) بالإضافة لاعتماده على فترة تأخ ثابتة تستخدم يع مراحل تعلم ا هارة ، وكذلك سهولة تطبيقه ودقة نتائجه . وقد أوضح العتيـ (٢٠٠٣) عدداً من يزات إجراء التأخ الزم الثابت على النحـو الآ :

- يساهم على اكتساب التلاميذ للمهمات بأقل قدر من الأخطاء وا اولات .
- يستخدم مع تلف ا موعات العمرية من مرحلة الطفولة وح مرحلة الرشد .
- إمكانية استخدامه من خلال الأقران ، أو موعات صغ ة ، أو بواسطة ا اسب الآ .
- فاعلية تطبيقه سواء بشكل يومي ، أو من خلال أنشطة معينة

سادساً : تصاميم العينة الفردية (Single Subject Design (SSD :

تعود بدايات استخدام تصاميم العينة الفردية لعام (١٨٣٠) عندما قامت موعة من علماء الـنفس بإجراء الدراسات النفسية الفرديـة ، واسـتخدموا مثـل هـذه المنهجيـة ـوثهم التطبيقيـة (ا ارثي ، ٢٠٠٧) . فعلى الرغم من عراقة توظيف هذا النوع من التصاميم التجريبية الفردية علـى مستوى الدراسات الأجنبية ، يتزايد الاهتمام ا على مستوى البحوث العربية إلا خلال الـسنوات القليلة الماضية . و تنسجم هذه التصاميم مع المبادئ العامة ال التربية الخاصة فيما يتعلـق براعـاة الفروق الفردية بـ الأفراد والفروق البينية الفرد الواحد ، لذا تستهدف هذه التصاميم دراسة فاعلية أساليب التدريس على مستوى الفرد الواحد . إذ تستند منهجية هذه التصاميم الفردية علـى الدراسـة المكثفة لسلوكيات عدد دود من أفراد ا تمع ، والذي قد يتراوح بـ فرد أو ثلاثة ، ستة أو عـشرة وذلك يعـ أن هذه التصاميم تم بالدراسة التحليلية الفردية لكل فرد من أفراد ا موعـة الـصغ ة . من خلال إيضاح العلاقة الوظيفية بـ كل من المتغ المستقل والمتغ التابع ، و ديد جدوى التـدخل العلاجي . فالمتغ المستقل عبارة عن " التدخل العلاجي" الذي سيتم استخدامه للتأث على المتغ التابع وهو " السلوك المستهدف" وا دد مسبقاً لتطبيق التدخل العلاجي عليه . ويقصد بالعلاقة الوظيفية بـ هذين المتغ ين وجود تأث مباشر للمتغ المستقل على المتغ التابع (ا طيب ، ١٩٩٤) فعلى سـبيل المثال " لو استخدام برنامج علاجي لضبط سلوك " الضرب" ، فإن البرنامج العلاجي يعت "مـتغ مستقل" ، وسلوك الضرب "متغ تابع " وإذا ما حدث ا فاض سلوك الضرب نتيجة ذلك البرنامج العلاجي بشكل مباشر وواضح ، فهذا يعت مؤشر لوجود علاقة وظيفية تأث ية بـ المتغ ين .

١ - ا صائص العامة لتصاميم العينة الفردية :

تتميز تصاميم العينة الفردية كمنهجيـة ثيـة ـصائص عامـة ـصهما ا طيـب (١٩٩٤) و ماكورميك (McCormick,1992) على النحو الآ :

- التركيز على سلوك الفرد ومقارنة أدائه وليس أداء ا موعة .
- التعريف الإجرائي الدقيق والواضح للمتغ التابع .
- القياس المتكرر للمتغ التابع الظروف التجريبية المختلفة .
- تفس البيانات إحصائياً من خلال التحليل البصري للرسوم البيانية .
- ليل البيانات بشكل فردي لكل حالة على حدة .
- المراقبة المستمرة للتدخلات العلاجية ، وإمكانية تغ ها إذا تطلب الأمر ذلك .
- إتاحة الفرصة لملاحظ آخرين للقيام بالقياس مع الباحث واشتراط توفر نسبة أتفاق عالية .
- التأكيد على ع بيانات مرحلة " ا ط القاعدي " معظم أنواع التصاميم .
- ضمان الصدق الداخلي من خلال إمكانية ضبط الإجراءات المستخدمة الدراسة .

- ضمان الصدق ا ارجي من خلال قيام باحث آخرين بتكرار إجراءات الدراسة .
- القياس ا ستمر رحل ا افظة والتعميم عند إكساب السلوكيات ا ستهدفة .

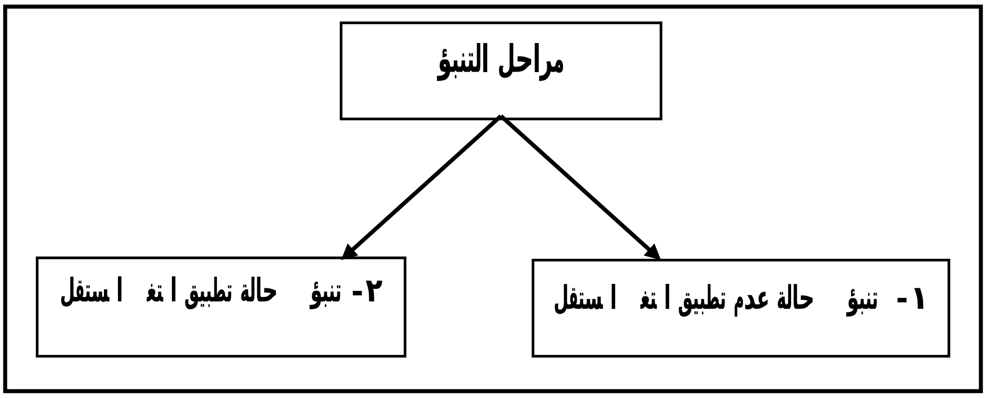
٢- العناصر الأساسية تصاميم العينة الفردية :

تستند تصاميم العينة الفردية (SSD) على مفهوم ا ط القاعدي Baseline والذي يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية أوضحها ال تو وترو ان (Alperto, Troutman,1999) على النحو الآ :

أ- التنبؤ Prediction :

يتضمن هذا العنصر تنبؤ الباحث بتأ ا تغ ا ستقل على ا تغ التابع قبل وبعد التطبيق و حالة عدم التطبيق ، ويشتمل التنبؤ على مرحلت أساسيت موضحة الشكل رقم (٧) و ا :

- التنبؤ حالة عدم تطبيق ا تغ ا ستقل ويقصد به : القيمة ا توقعة للمتغ التابع حالة عدم تطبيق ا تغ ا ستقل .
- التنبؤ حالة تطبيق ا تغ ا ستقل ويقصد به : التوقع بأن تطبيق ا تغ ا ستقل سيؤدي إ تغي قيمة ا تغ التابع ، وهذا ما يطلق عليه " منطق توكيد النتيجة " .



شكل رقم (٧) : مراحل التنبؤ تصاميم العينة الفردي " إعداد الباحثة "

ب - التحقق Verification :

يقصد بالتحقق تأكد الباحث من أن يع التغ ات ال طرأت على (ا تغ التابع) كانت نتيجة تأث (ا تغ ا ستقل فقط) ، بدون تأث الظروف والأحداث ا ارجية أو الدخيلة الأخرى ، ولا يتم ذلك ألا باهتمام الباحث وضبطه التام للمث ات عند عملية تطبيق ال نامج التعليمي " التدخل العلاجي " لأن ذلك سيكون دليل ملموس للتأكد أن طريقة العلاج " ا تغ ا ستقل " هي ال سبب زيادة أو خفض السلوك ا ستهدف " ا تغ التابع " ، وبذلك يتحقق هذا العنصر ا ام الذي يدعم تنبؤ الباحث حول تأث ا تغ ا ستقل على التابع .

ج – إعادة التطبيق Replication :

يقصد بإعادة التطبيق حدوث تغ ات ا تغ التابع عند إعادة تطبيق ا تغ ا ستقل ، حيث أن ذلك يعمل على زيادة الثقة بأن ا تغ ا ستقل هو ا سئول عن التغ ا اصل على قيمة ا تغ التابع .

هذا ويتسلسل مسار تلك العناصر السابقة (التنبؤ ، التحقق ، إعادة التطبيق) بشكل مترابط فلا كن اعتبار أن عنصر التحقق يسبق التنبؤ ، أو أن التنبؤ يتراجع ويصبح بعد إعادة التطبيق ، و إ ا يبدأ الباحث بالتنبؤ والتوقع قبل وبعد تطبيق ا تغ ا ستقل ، يتحقق من التأث ا قيقي للمتغ ا ستقل على التابع وذلك بعد استبعاد تأث يع الظروف الدخيلة ، و كلما أعاد الباحث عملية تطبيق ا تغ ا ستقل ، فان نتائج قيمة ا تغ التابع يل إ الثبات كدليل قوى على العلاقة الوظيفية ب ا تغ ات .

٣- الثبات والصدق تصاميم العينة الفردية :

أ - الثبات Reliability :

يقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها مهما تكرر تطبيقه شريطة مراعاة الظروف ا ماثلة للاختبار كل مرة يتم تطبيقه . ويعد أسلوب التسجيل وا لاحظة من قبل ا لاحظ من أهم الطرق ا ستخدمة لقياس الثبات تصاميم العينة الفردية (SSD) ، ويظهر ذلك من خلال تكليف الباحث لاحظ آخر تابعته أثناء تأدية ا همة ، والتأكد من صحة تطبيق الباحث ميع البنود والفقرات ا ددة استمارة الأهداف ال يطبقها على التلميذ ، وبعد ذلك يقوم ا لاحظ ساب نسبة (٣٣ %) من ا موع الكلي للجلسات التدريبية . فإذ بلغت النسبة الكلية للملاحظ (٨٠%) فما فوق فهذا مؤشر على ثبات تطبيق إجراءات الدراسة (Tawney,Gast,1984) .

ب - الصدق Validity :

يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله ، و كن تصاميم العينة الفردية (SSD) ا صول على نوع أساسي من الصدق كالصدق الداخلي وا ارجي و ا كالآ :

* الصدق الداخلي Internal Validity :

يش مفهوم الصدق الداخلي إ تقد الباحث للأدلة على أن ا تغ ا ستقل الذي استخدامه هو ا سئول عن التغ الذي طرأ على قيمة ا تغ التابع . ع أن التدخل العلاجي الذي استخدامه كان ذا فائدة ا طيطه وسبق توقعه ، وحقق الأمر الذي وضع لأجله . ويتضح هذا النوع من الصدق عندما يطرح الباحث على نفسه السؤال التا : " هل التدخل العلاجي ا ستخدم هو ا سئول عن التحسن السلوك ا ستهدف ؟ " . حـ يعتمد الصدق الداخلي للتجربة على تصميم البحث ا ستخدم ، وعلى دقة ذلك التصميم ا د من أثر العوامل أو ا ت ات الدخيلة .

وقد ص ا طيب (١٩٩٤، ١١٦) أهم الإجراءات العامة ا تبعة تصاميم العينة الفردية لإيضاح الصدق الداخلي وهي على النحو التا :

١- "القياس ا تكرر للمتغ التابع الظروف التجريبية ا ختلفة .
٢- التحقق من ثبات البيانات وصدقها .
٣- وصف الإجراءات التجريبية بوضوح .
٤- إيضاح استقرار ا تغ التابع الظروف التجريبية ا ختلفة .
٥- الانتقال ا نظم من مرحلة إ أخرى .
٦- مراعاة مبدأ ا تغ ا ستقل الواحد " .

وتعد هذه الإجراءات من الضوابط ا امة تصاميم العينة الفردية لضمان الصدق الداخلي للدراسة حيث يعد إجراء القياس ا تكرر للمتغ ات التابعة من أهم ا صائص ا ركزية ال يز تـصاميم العينـة الفردي فالقياس ا تكرر يعمل على تقد وصف واضح وصادق للتغ ات ال تطرأ على قيمة ا ـتغ التابع نتيجة إدخال ا تغ ا ستقل عليه ، وكذلك ملاحظة أثر ا تغ ا ستقل بشكل فوري ودقيق ـا يعطى للباحث ا رونة توقيف العلاج ، أو إضافة إجراءات علاجية أخرى عند اكتشاف عدم فاعلية الإجراءات ا ستخدمة ، بالإضافة إ أن القياس ا تكرر يقلل من أية ديدات للصدق الداخلي .

أما إجراء التحقق من ثبات البيانات وصدقها فلا يتم إلا باستخدام ا لاحظة ا باشرة ، وال تعـد أكثر طرق القياس شيوعاً تصاميم العينة الفردية . ولضمان صدق القياس يتو اثن أو أكثـر مـن ا لاحظ ملاحظة السلوك ا ستهدف بشكل مستقل فترة زمنية واحدة ، ومن حـساب نـسبة الاتفاق ب ا لاحظ ، مع ضرورة التأكد من فهم ا لاحظ للتعريف الإجرائي للمتغ التابع ليسهل عليهم التركيز وا لاحظة الدقيقة . كما أن هناك إجراءات أخرى تضمن الصدق الداخلي ، و ا علاقة مباشرة با تغ ا ستقل وهي وصف الإجراءات التجريبية ، و يقصد ا قيام الباحث بوصـف دقيـق لطريقة استخدامه للإجراءات ا اصة با تغ ا ستقل بوضوح ، على أن يتم ملاحظة دقة تطبيقه من قبل ملاحظ خارجي .

أيضا من الإجراءات ال تساعد على إيضاح الصدق الداخلي ، ملاحظة استقرار ا ـط القاعـدي فكما هو معروف تصاميم العينة الفردية فأ ا تبدأ رحلة ا ط القاعـدي وال ـ تتـضمن القيـام بالقياسات ا تكررة للسلوك ا ستهدف ، وتسعى هذه ا رحلة لتحقيق هدف أساسي للباحث كمـا ذكرها ا طيب (١٩٩٤) و ا :

١- تزويده با علومات الكافية عن طبيعة ا شكلة السلوكية ا ستهدفة الدراسة .
٢- كينه من إ اد قاعدة موضوعية للتنبؤ حالة عدم تقد ا تغ ا ستقل .

لذلك يكون من الضروري يز ا ط القاعدي بالاستقرار لدعم الباحث التأكيد على أن أي تغـ يطرأ على السلوك ا ستهدف هو نتيجة تأث ا تغ ا ستقل على ا تغ التابع ، واستبعاد تأث أي مث ات خارجية إن الانتقال من مرحلة ريبية إ أخرى ، تعد أيضاً من إجراءات إيضاح الصدق الـ داخلي للدراسة حيث تاج لاحظة دقيقة من قبل الباحث ا ستخدم لتصاميم العينة الفرديـ ة ، إذ لا كـ ن للباحث الانتقال بشكل عشوائي أو خلال مدة ددة مسبقاً قبل مرحلة التطبيق ، وإ ا عليه ديد ا دة ا ناسبة للانتقال من مرحلة إ أخرى بناءاً على نتائج تطور كل حالة من أفراد العينة على حدة .

وأخ اً فإن استخدام متغ مستقل واحد ا رحلة التجريبية الواحدة يعد من أهم إجراءات صـ دق الدراسة ، حيث أن استخدام الباحث تغ ين مستقل مرحلة ريبية واحدة سيقلل مـ ن إمكانيـ ة تفس النتائج ، ومعرفة أي ا تغ ين أثر على اح الدراسة ، بالإضافة لاحتمالية تداخل تأث الطـ رق العلاجية ا يعقد صدق النتائج .

*** الصدق ا ارجي External Validity :**

يش مفهوم الصدق ا ارجي إ مصداقية العلاقة الوظيفية ب ا تغ ا ستقل ، وا تغ التابع با ع الكلي للنتائج أو دى عموميتها ، ع إذا طبق أي تدخل علاجي "متغ مستقل" من قبـ ل بـ احث آخرين سيحقق الفاعلية ا طلوبة ، أيضاً مدى تعميم استخدام ال نامج العلاجي مع أفراد آخـ رين أو بيئات أخرى ، أو مع ملاحظ آخرين (ا طيب ، ١٩٩٤) .

ج - مهددات الصدق تصاميم العينة الفردية :

لقد أوضح كل من تو وجاست (Tawney,Gast,1984) أهم العوامل ا هددة للصدق تـ صاميم العينة الفردية وهي كالتا :

- اختلاف التاريخ والوقت الذي تطبق فيه الدراسة لظروف خارجة عن إرادة الباحث ، كحـ دوث إجازات عرضية ا دارس أثناء فترة تطبيق الباحث لدراسته .
- نضج أفراد العينة أثناء تطبيق التجارب ال تستغرق وقتاً أطول للكشف عن النتائج ا طلوبة .
- تكرار استخدام الاختبار ، ا يؤثر على نتائج أفراد العينة .
- طول فترة ا لاحظة ا باشرة ال تؤدي إ إرهاق ا لاحظ ا سجل لبيانات الدراسة .
- خسارة أفراد العينة إما " با رض ، الانقطاع عن الدراسة ، أو الوفاة " .
- استخدام عدد من ا تغ ات ا ستقلة على متغ تابع واحد ، ا يقلل مصداقية النتائج .
- تذبذب بيانات سن ا تغ التابع ، ا يصعب ا كم على فاعلية ا تغ ا ستقل .
- دخول مث ات خارجية على ا تغ ا ستقل ، ا يقلل قوة العلاقة الوظيفية .

٤- أنواع تصاميم العينة الفردية :

تتعدد أنواع تصاميم العينة الفردية تبعاً لنوع ا تغ ات ا ستقلة والتابعة الـ يـستخدمها الباحـث بالإضافة إ مدى تناسب الأنواع ا ستخدمة مع الأهداف العامة وضوع الدراسة . وقد أوضـحتها سفر (٢٠٠٥) على النحو الآ :

١- التصاميم العكسية Withdrawal Designs

٢- تصميم ا طوط القاعدية ا تعددة Multiple-Baseline Design

٣- تصميم التقصي ا تعدد Multiple Probe Design

٤- تصميم طرق العلاج ا تعاقبة Alternating Treatments Design

٥- تصميم ا عيار ا تغ Changing Criterion Design

يتميز كل نوع من أنواع تصاميم العينة الفردية ميزات خاصة تشجع على استخدامه مـن قبـل الباحث . فالتصاميم العكسية (أ - ب) ، (أ - ب- أ) ، (أ - ب- أ- ب) ، (أ - ب- أ- ج) دف إ معرفة مدى العلاقة الوظيفية بـ كل من ا تغ ا ستقل وا تغ التابع ، حيث يع الرمز (أ) با ط القاعدي ، و (ب) بالتدخل العلاجي ، و (ج) تدخل علاجي ثا . و يـت بالتـصاميم العكسية لأن الباحث يقوم بالرجوع عكسياً إ ا رحلة الأساسية ال انطلق منها ، أو الرجوع رحلـة التدخل العلاجي .

أما تصاميم ا طوط القاعدية ا تعددة فهي" تتيح للباحث دراسة أثر العلاج على أكثر من سـلوك واحد لدى الشخص نفسه ، أو لدى موعة من الأشخاص ، أو على سلوك الشخص نفسه مواقف تلفة " (ا طيب ،١٩٩٤، ١٢٨) . وتتماثل تصاميم التقصي ا تعدد مع تصاميم ا طوط القاعديـة إلا أ ا تتلا السلبيات ال قد يقع فيها الباحث تصاميم ا طوط القاعدية من القياسات ا تكـررة لذلك تقوم تصاميم التقصي ا تعدد على القياس الدوري أو ا تقطع خلال فترات متباعدة يطلق عليـه التقصي Probes (Tawney,Gast,1984) .

أما تصاميم طرق العلاج ا تعاقبة فتستخدم عندما يكون الباحث اجة لاستخدام أكثر من مـ تغ مستقل ، ومعرفة تأث ه على ا تغ التابع علماً بأن طرق العلاج ا ستخدمة كن تغ ها ع أوقـات أو أيام تلفة (Richards,Taylor,Ramasamy,Richards,1999) . أما تصاميم ا عيار ا تغ فيستخدمها الباحث عندما يكون ا ـدف مـن العـلاج أحـداث تغـيـ تـدر ي الـسلوك ا ـستهدف (ا طيب ،١٩٩٤) .

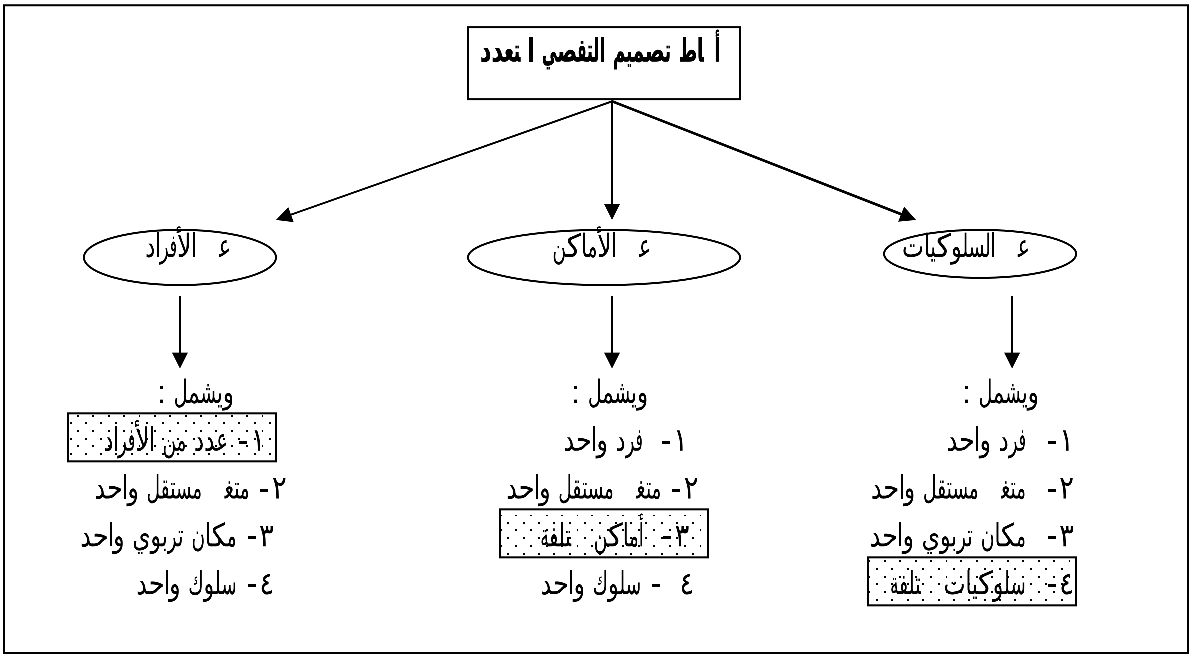
من خلال العرض السابق لأهم أنواع تصاميم العينة الفردية ، سيتم التركيز على تصميم التقصي ا تعدد والذي سيستخدم كتصميم رئيسي هذه الدراسة .

٥- تصميم التقصي ا تعدد Multiple Probe Design (M P D) :

يعد تصميم التقصي ا تعدد أحد أهم تصميمات العينة الفردية وأكثرها شيوعاً ، حيث يستند هـذا التصميم على القياس الدوري أو ا تقطع للسلوكيات ا ستهدفة خلال فترات متباعـدة يطلـق عليهـا التقصي Probes . ويهدف هذا التصميم إ معرفة العلاقة الوظيفية بـ كل من ا تغ ا ستقل وعـدد من ا تغ ات التابعة . ولقد أوضح تو وجاست (Tawney,Gast,1984) أن هذا التـصميم يظهـر ثلاثة أ اط تلفة وهي :

- تصميم التقصي ا تعدد ع السلوكيات .
- تصميم التقصي ا تعدد ع الأماكن .
- تصميم التقصي ا تعدد ع الأفراد .

يظهر الشكل رقم (٨) الأ اط ال كن للباحث اختيارها تصميم التقصي ا تعدد حسب طبيعة الدراسة . فعندما تكون رغبة الباحث دراسة أثر متغ مستقل واحد على سلوكيات متعددة لفرد واحد فإنه يستخدم التصميم ع السلوكيات . أما حالة دراسة أثر متغ مستقل واحد ، وملاحظة تـأث ه على فرد واحد مواقف تلفة من البيئة التربوية ، فإنه يستخدم التصميم ع مواقف وأماكن تلفـة و حالة دراسة أثر متغ مستقل واحد على متغ تابع لعدد من الأفراد ، فإن التصميم عـ الأفـراد يكون أكثر فائدة .



شكل رقم (٨) : أ اط تصميم التقصي ا تعدد " إعداد الباحثة "

أ- استخدام تصميم التقصي المتعدد (M P D) :

إن استخدام تصميم التقصي المتعدد كغيره من التصميمات الأخرى ، يتضمن عدداً من الخطـوات الأساسية التي يتوجب على الباحث مراعاتها أثناء عملية التطبيق ، وفيما يلي هـذه الخطـوات كمـا أوضحها تووني وجاست (Tawney,Gast,1984) :

- إجراء قياس مبدئي لجميع الحالات موضع الدراسة ، والتأكد من عدم وجود الـسلوك المـستهدف لديهم .
- إجراء تسجيل لبيانات الخط القاعدي "للحالة الأولى" من خلال القياس المستمر للسلوك المستهدف بما لا يقل عن ثلاث جلسات .
- تقديم التدخل العلاجي " للحالة الأولى " ، وتسجيل نتائج ذلك التدخل .
- التأكد من تحقيق " الحالة الأولى " للمعيار المحدد ، ففي أول جلسة تحقق فيها الحالة الأولى المعيار يقوم الباحث مباشرة بعمل تقصي لبيانات الخط القاعدي للحالتين " الثانية والثالثة " ورصد ذلك .
- الاستمرار بعملية قياس استجابات " الحالة الأولى " ، التي وصلت للمعيار المحدد ، وعمـل تقـصي لبيانات الخط القاعدي للحالتين " الثانية والثالثة " .
- تقديم التدخل العلاجي " للحالة الثانية " ، والاستمرار في عملية تقصي المحافظة " للحالة الأولى " على السلوك المكتسب .
- تكرار الخطوات السابقة على الحالات الأخرى ، حتى يتم التأكد من اكتساب ومحافظة جميع الأفراد على السلوكيات المستهدفة .

وإضافة لهذه الخطوات ذكر العتيبي (٢٠٠٣ ، ٩٠) " أن كل من هورنر وبـاير (Horner,Baer) أكدا على أهمية إجراء سلسلة من الاختبارات المتتالية لأي خط قاعدي مكتشف لعملية التدخل وهذه السلسلة من الاختبارات تزداد بنسبة اختبار إضافي واحد مع كل خط قاعدي إضافي . فبالنسبة مـثلاً لأول خط قاعدي تم اكتشافه للتدخل يوجد ثلاث اختبارات ، وأربعة للخط القاعدي الثاني ، وخمسة للخط القاعدي الثالث وهكذا . وفي النهاية وبعد الوصول إلى مستوى القياس المطلوب لكل سلوك أو مجموعة سلوكيات يتم أخذ الاختبارات المتقطعة لضمان المحافظة على السلوك المستهدف " .

ب- مزايا تصميم التقصي ا تعدد :

يتميز تصميم التقصي ا تعدد كغ ه من تصاميم العينة الفردية ، بالكث من ا ميزات ومـن أبرزهـا ما صه تو وجاست (Tawney,Gast,1984) على النحو التا :

- يعد بديلاً مناسباً لتصميمات ا طوط القاعدية ، حيث يتلا سلبيا ا وا تمثلة بالقياسات ا تكررة .
- يوفر على ا علم والباحث الكث من الوقت وا هد ا ـستهلك عمليـة تـسجيل البيانـات للسلوكيات ا ستهدفة .
- يستخدم حالة التأكد من فاعلية استخدام متغ مستقل واحد على عدد من ا تغ ات التابعـة وقت واحد ، وخلال جلسات تقصي منتظمة .
- يكشف عن العلاقة الوظيفية بـ ا تغ ات دون ا اجة للرجوع العكسي كما دث التصميمات العكسية ، وذلك من خلال تأكد الباحث من ثبات استقرار البيانات ا سجلة مرحلة ا ط القاعدي وعدم ظهور أي تغ ات طارئة ، يث يكون التغ الوحيد هو تـأث إدخال ا تغ ا ستقل علـى ا تغ ات التابعـة .
- يعد ذو فائدة كب ة عندما تكون افتراضات الباحث ثابتة حول استقرار ا ط القاعدي للمتغ التابع الذي لن يتغ إلا بعد إدخال ا تغ ا ستقل عليه .
- يقـلل من ردود الفعل السلبية ال قد تظهر لدى الكث من الأفراد موضوع ا لاحظة نتيجة طـول فترة القياس التصميمات الأخرى .

ج- مآخذ تصميم التقصي ا تعدد :

على الرغم من تعدد مزايا تصميم التقصي ا تعدد إلا أن هناك عدد دود من ا آخذ ال يفترض على الباحث مراعا ا ح لا تؤثر على تفس العلاقة الوظيفية بـ ا تغ ا ستقل وا تغ ات التابعة ، وذلك حالت أساسيت كما ذكر ا العتيـ (٢٠٠٣) وهي :

- فشل الباحث إ اد خط قاعدي ثابت للاستجابة ، ا يترتب عليه الكث من التعقيدات التفس ية حول أسباب عدم ثبات ا ط القاعدي .
- التحسن ا فاجئ لبيانات ا ط القاعدي للسلوك ا ستهدف قبل عملية التدخل العلاجي ، والـذي يصعب على الباحث دراسة فاعلية استخدام ا تغ ا ستقل الذي يطبق بعد .

لذا ينصح الباحث بالتأكد من إ اد خط قاعدي ثابت غ متذبذب قبـل البـدء بعمليـة التـدريب وكذلك ضبط ا ث ات ا ختلفة قبل تقد التدخلات العلاجية على السلوكيات ا ستهدفة .

الفصل الثالث

(الدراسات السابقة)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

هناك عدد كبـ من الدراسات الـ تطرقت معرفة فاعلية استخدام إجرائّي الـ ـساعدة المتناقـصة تدر يجاً والتأخـ الزمـ الثابت إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ـستوياته المتعـددة تلـف المهارات الأكاد يمية الوظيفية ، والمهارات التكيفية . و تضمنت معظم الدراسات مقارنة تطبيق هـذين الإجراءين بالتزامن مع إجراءات أخري مثل : المساعدة المتزايدة تدر يجاً ، التوجيه المتدرج ، و التأخـ الزمـ المتدرج . و المقابل نلاحظ قلة الدراسات الـ قارنت بـ إجرائّي المساعدة المتناقصة تـدر يجاً والتأخـ الزمـ الثابت بشكل مستقل . لذا قامت الباحثة بتصنيف الدراسات ذات العلاقـة المباشـرة بإجراءات الدراسة ، وعينتها من فئة التخلف العقلي المتوسط والشديد لثلاث مجموعات رئيسة علـى النحو التا :

أولاً : مجموعة الدراسات الـ استخدمت إجراء المساعدة المتناقصة تدر يجاً إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد للمهارات الاستقلالية :

أجرى هورنـ وكيلاتز (Horner,Keilitz,1975) دراسة هدفت إ التأكد من فاعلية اسـتخدام إجراء المساعدة المتناقصة تدر يجاً تدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط و المتوسط على مهارة تنظيف الأسنان ، حيث ملت الدراسة (٨) تلاميذ (٢ ذوي لف عقلي بسيط ، ٦ ذوي لـف عقلي متوسط) ، تراوحت أعمارهم الزمنية بـ (٩- ١٧) سنة ، تدريبهم على هذه المهارة بثلاث مستويات من التلق الأكثر فالأقل (جسدي ، ذجة ، لفظي) ، وقـسم الباحثـان التلاميـذ إ مجموعت متساويت حيث حصلت للمجموعة الأو على تعزيز اجتماعي ورمزي ، أما المجموعة الثانية فقد حصلت على التعزيز الاجتماعي فقط ، و تدريب أفراد هذه المجموعات بشكل فـردي وبواقـع جلست يومياً . واستخدم الباحثان تصميم التقصي المتعدد (M P D) للتأكد مـن فاعليـة إجـراء المساعدة المتناقصة تدر يجاً إكساب التلاميذ مهارة تنظيف الأسنان . خلصت الدراسة إ فاعلية هذا الإجراء ، حيث اكتسب (٦) تلاميذ مهارة تنظيف الأسنان بنسبة ـاح (١٠٠%) لـ (٤) تلاميذ من المجموعة الأو ، و (٢) من المجموعة الثانية ، تراوحت جلسات اكتسا م ذه المهارة بـ (١٨ – ٣٠) جلسة . أما التلميذان الآخران من المجموعة الثانية فقد اكتسبا المهارة وأظهرا ـسناً أداءها ولكنهما قفا المعيار المحدد .

كما قام كل من كوفو ، ليف ، وبوركو (Cuvo,Leaf,Borakove,1978) بدراسة هدفت إ التدريب على مهارات تنظيف غرف النوم باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ـ (٦) تلاميذ ذوي لف عقلي متوسط تراوحت أعمارهم ب (١٣ – ١٥) سنة ، حيث تدريبهم على مهارات تنظيف غرف النوم وفيما يتعلق بـ " تلميع ا رايا ، ومسح أرضية غرف النوم ، وتنظيف دورات ا ياه " وذلك بأربعة مستويات من التلق الأكثر فالأقل (جسدي ، ذجة ، لفظي ، مـ ة مـ ستهدف) حيث التدريب فردياً وبواقع "جلسة واحدة " يومياً ، تراوحت مدة ا لسة ب (١٥ – ٤٥) دقيقة واستخدم الباحثون تصميم التقصي ا تعدد (M P D) للتأكد من فاعلية إجراء ا ـ ساعدة ا تناقـ صة تدر ياً إكساب التلاميذ هارة تنظيف غرف النوم . أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام هذا الإجراء حيث اكتسب يع التلاميذ مهارة التنظيف بنسبة اح (٩٠ %) وبـ دون أي مـ ساعدة وكما حافظوا على ا هارة ، وعمموا استخدامها من خلال قيامهم بتنظيف غـ رف نـ وم زمـ يلا م الفتيات .

و نفس السياق قام دورين (Duran,1985) بدراسة هدفت إ التدريب على مهـ ارات تنظيـ ف غرف النوم باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث لت (٣) تلاميذ راشدين مـ ن ذوي التخلف العقلي ا توسط تدريبهم من خلال ثلاث مستويات تلق (جسدي ذجة ، لفظي) وكان التدريب فردياً دة ساعة وخلال يوم واحد أسبوعياً . وتوصل الباحث من خلال هـ ذه الدراسـ ة إ فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث اكتسب التلاميذ مهارة تنظيف غرف النـ وم خلال (١٠) جلسات بنسبة اح (١٠٠%) ، بالإضافة افظتهم وتعميمهم ذه ا هارة .

وأجرى كوفو ، جاكوب ، وسيبكو (Cuvo,Jacobi,Sipko,1981) دراسة دف التدريب على مهارة تصنيف ا لابس ، وذلك باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيـ ث تكونـ ت عينـ ة الدراسة من (٥) تلاميذ ذوي لف عقلي متوسط ، تراوحت أعمارهم ب (١٩ – ٢١) سـ نة . و تدريبهم على كيفية تصنيف ا لابس بعد غسلها و فيفها ، وذلك من خلال أربعة مستويات مـ ن التلق الأكثر فالأقل (جسدي جزئ ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف) ، وقـ د اختـ ار البـ احثون ا عززات ا ادية ا ناسبة لكل تلميذ . و استخدم تصميم التقصي ا تعدد (M P D) للتأكد من فاعلية إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً إكساب التلاميذ مهارة تصنيف ا لابس . وأشارت نتائج الدراسـ ة إ فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث اكتسب التلاميذ ا هـ ارة بنـ سبة ـ اح (٩٠%) واستطاعوا ا افظة عليها وتعميمها .

أما ثومس ، ثومبسون ، بر ، وي (Thomas, Thompson, Braam,Wayne,1982) فقد أجروا دراسة هدفت إ التدريب على مهارة غسل ا لابس باستخدام إجراء ا ـساعدة ا تناقـصة تـدر ياً حيث تكونت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ ذوي لف عقلـي متوسـط ، تراوحـت أعمـارهم ب (١٧ – ٢٤) سنة ، تدريبهم على كيفية غسل و فيف ا لابس البيضاء وا لونة ، وذلك بثلاثة مستويات من التلق الأكثر فالأقل (جسدي ، ذجة ، لفظي) وقد أختار الباحثون ا عززات ا اديـة ا ناسبة لكل تلميذ . حيث تراوحت مدة التدريب ب (٢٠ – ٩٠) دقيقة وبواقع جلست يوميـاً . و استخدموا تصميم التقصي ا تعدد (M P D) للتأكد من فاعلية إجراء ا ساعدة ا تناقصة تـدر ياً إكساب التلاميذ هارة الغسيل . وأظهرت نتائج الدراسة اكتساب التلاميذ هارة الغسيل بنسبة اح (١٠٠%) ، حيث تراوحت نسبة الأخطاء أثناء التدريب ب (٣٠% - ٣٧ %) . كذلك استطاع التلاميذ ا افظة على ا هارة بنسبة (٩٥ %) ، إذ عند مقارنة مهار م غسل ا لابس مع أقـرا م العادي وجد الباحثون أن هناك تشا اً كب اً مستوى الأداء على هذه ا هارة ، ا يؤكـد فاعليـة استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً العملية التدريبية .

كما قاما كولوزي وبولو (Colozzi,Pollow,1984) بدراسة هدفت إ التدريب علـى مهـارات ا شي والتنقل داخل ا درسة ، والتوجه للفصل الدراسي بكل استقلالية ، وذلك لـ (٥) تلاميـذ (٣ ذوي لف عقلي متوسط ، ٢ ذوي لف عقلي شديد) ، تراوحت أعمارهم ب (٧ – ١٢) سنة تدريبهم على هذه ا هارة باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث استخدم الباحثـان ثلاثة مستويات من التلق الأكثر فالأقل (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي) . وللتأكد مـن فاعليـة إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً على مهارة ا شي والتنقل ، استخدم تـصميم التقـصي ا تعـدد (M P D) . وأظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدم إجراء ا ساعدة ا تناقصة تـدر ياً ، حيـث كن (٤) تلاميذ من ا شي والتنقل باستقلالية تامة وبدون مساعدة و بنسبة ـاح (١٠٠ %) . أما التلميذ ا امس فقد أظهر سناً ملحوظاً ا شي فرده وكان اجه إ إشراف من قبل الآخرين كما أنه قق ا عيار ا دد مسبقاً .

و نفـس الـسياق قـام كـل مـن بيتـو ، ارجنيكـون ، اربـس ، اكمنـوجلى (Batu,Ergenekon,Erbas,Akmanoglu,2004) هدفت إ التدريب على مهارات التنقل ا اصـة بعبور الشارع لـ (٥) تلاميذ ذوي لف عقلي متوسط وشديد ، وذلك باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً من خلال ثلاثة مستويات من التلق الأكثر فالأقل (جسدي ، ذجـة ، لفظـي) وللتأكد من فاعلية هذا الإجراء استخدم تصميم التقصي ا تعدد (M P D) .

وتوصلت هذه الدراسة إ كن يع التلاميذ من ا شي وعبور الشارع داخل فناء ا درسة بنـسبة اح (١٠٠ %) واستطاعوا تعميم ا هارة من خلال عبورهم الفعلي لشوارع ا دينة ، ا يؤكد على فاعلية استخدم إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً للتدريب على مثل هذا النوع من ا هارات الاستقلالية .

أجرى كل من كاسر ، بلنقسلي ، ونيل (Kaser,Billingsley,Neel,1986) دراسة هـدفوا مـن خلا ا التعرف على فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً لتدريب التلاميذ على مهارة إعداد الطعام ، بالإضافة إ ا قارنة بـ أسلو التدريس " الفردي ، وا موعات الصغ ة " . تكونت عينـة الدراسة من (٨) تلاميذ ذوي لف عقلي شديد ، تقسيمهم موعت كل موعـة تدريبـها بأسلوب واحد . وأسفرت نتائج هذه الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقـصة تـدر ياً حيث كن يع التلاميذ من اكتساب ا هارة . إلا أن الفاعلية الأكثر كانت لـصا ا موعـة الـ تدريبها باستخدام الأسلوب الفردي ، حيث اكتسبوا ا هارة أقل وقت ، وحافظوا عليها بـشكل أفضل من ا موعة الأخرى .

ثانياً : موعة الدراسات ال استخدمت إجراء التأخ الزم الثابت إكساب الأفـراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد للمهارات الاستقلالية :

قام كل من شوستر ، جاست ، ل ي ، جيـوتن (Schuster,Gast,Wolery,Guiltinan,1988) بدراسة هدفت إ تدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط على مهارة إعداد الطعام باسـتخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " . وقد استخدم الباحثون تصميم التقـصي ا تعـدد (M P D) . وتكونت عينة الدراسة من (٤) تلاميذ تراوحت أعمارهم بـ (١٤ – ١٧) سـنة و تدريبهم بشكل فردي على كيفية إعداد الطعام فيما يتعلق بـ (غلي ا اء ، و ض السندوتشات ووضع الكعك ا اهز الفرن) ، واستغرقت مدة التدريب (٣) أشهر . وأظهـرت نتـائج هـذه الدراسة فاعلية استخدم إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث اكتسب يع التلاميذ ا هارة بنسبة ـاح (١٠٠ %) ، وحافظوا عليها بنسبة (٨٥%) ، وعمموها بيئة ا ـ ل بنـسبة تراوحـت بـ (٩٤% – ٩٩ %) أما نسبة الأخطاء أثناء اكتساب هذه ا هارة فقد بلغت (٩ %) .

و نفـس الـسياق قـام كـل مـن ولـ ي ، ألـت ، جاسـت ، دو ، وجـريف (Wolery,Ault,Gast,Doyle,Griffen,1991) بدراسة هدفت إ تدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط على مهارات ا ياة اليومية ذات العلاقة بـ" ض الطعام والتنظيف" وذلك باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤) تلاميذ (٣ إناث ، وذكر) تراوحـت أعمارهم بـ (١٠ - ١٢) سنة .

تقسيمهم إ موعتي تدريب ا موعة الأو على " ضر البيض با ليب ، صنع ا لوى " . أما ا موعة الثانية فتم تدريبها على" طي ا لابس وتنظيف أحوض الغسيل والنوافذ ". واستخدم الباحثون طريقة التدريب موعات صغ ة ، حيث يقوم كل تلميذ ساعدة زميله . وتوصل الباحثون هذه الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت حيث اكتسب يع التلاميذ ا هارات بنسبة اح (١٠٠ %) ، دون أي مساعدة خلال جلست متتاليتين وحافظوا عليها وعمموها شاركة أقرا م العادي . هذا وبلغت نسبة الأخطاء ميع عينة الدراسة (٩ %) ، وقد علّل الباحثون ارتفاع هذه النسبة إ رصدهم لنوع " أخطاء التسلسل" ال حسا ا رغم عدم تأث ها على اكتساب ا هارة .

كذلك أجرى شوستر وجريفن (Schuster,Griffen,1991) دراسة هدفا من خلا ا استخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " التدريب على مهارة ضر ا شروبات " الساخنة والباردة " واستخدما تصميم التقصي ا تعدد (M P D) . وقد اختيار (٥) تلاميذ ذوي ا ف عقلي متوسط من ا رحلت الابتدائية وا توسطة ، لتدريبهم على كيفية إعداد ا شروبات وذلك بالاعتماد على البطاقات ا صورة وا وضح فيها خطوات الإعداد ، وقد استغرق تدريب التلاميذ شهرين . وتوصلت نتائج هذه الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت حيث اكتسب يع التلاميذ ا هارة بنسبة اح (١٠٠ %) كما حافظوا على هذه ا هارة وعمموها بنسبة (٨١ %) .

كما قام كل من جريفن ، ول ي ، وشوستر (Griffen,Wolery,Schuster,1992) بدراسة هدفت إ تدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط على مهارة إعداد الطعام باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " . من خلال تصميم التقصي ا تعدد (M P D) . حيث تكونت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ تراوحت أعمارهم ب (١٠ - ١٣) سنة ، تدريبهم على كيفية إعداد الطعام (صنع ا لوى ، سلق البيض ، و ضر ا ليب) حيث استعان الباحثون بالأقران العادي لتدريس هذه ا موعة من التلاميذ . وأظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدم إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث اكتسب يع التلاميذ ا هارة بنسبة اح (١٠٠ %) ، كما حافظوا عليها وعمموها بنسبة (٩٥%) بالإضافة إ تأكيد هذه الدراسة اح إجراء التأخ الزم الثابت عند استخدامه مع إستراتيجية تدريس الأقران العملية التعليمية .

وأجرى فسكوس ، شوستر ، مورســي ، وكــولنس (Fiscus,Schuster,Morse,Collins,2002) دراسة هدفت لتدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد على مهــارة إعــداد الطعــام باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان ". حيث تدريب (٤) تلاميذ ا رحلة الابتدائية فردياً ، واستخدم الباحثون التعزيز ا تواصل لأفراد العينة أثناء عملية التدريب . وتوصلت نتائج الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث اكتسب (٣) تلاميذ ا هارة بنــسبة اح (١٠٠ %) وحافظوا عليها وعمموها . أما التلميذ الرابع فقد أظهر سن أداء ا هارة رغــم عدم قيقه للمعيار ا دد .

كما أجرى سنيل (Snell,1989) دراسة هدفت إ التأكد من فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت تدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك باستخدام " مهلة ا مس ثوان " . وفق تصميم التقصي ا تعدد (M P D) . وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ (٢ ذوي لف عقلي متوسط مع شلل دماغي ، وتلميذ ذوي لف عقلي شــديد مع شلل دماغي) . تدريب هذه ا موعة على كيفية تنظيف الأسنان ، ا ضمضة ، وغــسل الفــم ا ارجي با اء واستخدم الباحث التلق ا سدي " كتلق ضابط " . وأظهــرت نتــائج الدراســة اكتساب التلميذين ذوي التخلف العقلي ا توسط للمهارة بنسبة اح (١٠٠ %) . أما التلميذ الثالث فقد أظهر سناً ملحوظاً الأداء الوظيفي ذه ا هارة ، ا يؤكد فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت .

وقــام كـــل مـــن كـــولنس ، جاســـت ، ولـــ ي ، هولكـــوم ، وليثـــر (Collins,Gast,Wolery,Holcombe,Leatherby,1991) بدراسة هدفوا من خلا ا استخدام إجــراء التأخ الزم الثابت تدريب أطفال ماقبل ا درسة على بعــض ا هــارات الاســتقلالية وا تمثلــة باستخدام ا لعقة أثناء الأكل ، ومسك الكوب . حيث تكونت العينة من طفل ذوي لــف عقلــي شديد وحاد . تدريبهما فردياً باستخدام مهلة (٣) ثوا ، وبالاعتماد على التوجيهــات البدنيــة (كتلق ضابط) هذه الدراسة . كما استخدم الباحثون تصميم التقــصي ا تعــدد (M P D) . وتوصلت نتائج الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث كن الطفلــ مــن استخدام ا لعقة أثناء الأكل ومسك الكوب جيداً بنسبة اح (١٠٠ %) . بالإضافة لذلك أكد عدد مــن البــاحث ويلــري ، هلكــوم ، سيوبروســكي ، دو ، شوســتر ، آلــت و جاســت (Wolery, Holcombe , Cybriwsky ,Doyle , Schuste ,Ault, Gast, 1992) خــلال مراجعتــهم للعديد من الدراسات على فاعلية ومنهجية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت تــدريس تلــف ا هارات التكيفية للأفراد ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة .

كما قام كل من جاست ، ونترلنق ، ول ي ، فارم (Gast,Winterling,Wolery,Farmer,1992) بدراسة هدفوا من خلا ا تدريب مهارات الإسعافات الأولية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسـط وذلك باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " . وفق تصميم التقـصي ا تعـدد (M P D) . حيث التدريب الفردي لـ (٤) تلاميذ تراوحت أعمارهم ب (١٧ – ٢١) سـنة وقد استخدام أسلوب النمذجة " كتلة ضابط " لتدريب هؤلاء التلاميذ على كيفية التصرف أثنـاء ا رح البسيط و ا رائق ولدغ ا شرات " . واستغرق تدريبهم مدة (١٨) أسبوع . وأظهرت نتائج الدراسة اكتساب يع التلاميذ للمهارات بنسبة اح (١٠٠ %) ، وبأقل قدر من الأخطاء حيـث كانت نسبة ا طاء ميع التلاميذ (٥ %) ، بالإضافة إ افظة التلاميذ وتعميمهم ذه ا هارات من خلال القيام بإجراء الإسعافات الأولية لأقرا م العادي .

وأجرى كل من ونترلنق ، وجاست ، ول ي (Winterling ,Gast, ,Wolery, 1992) دراسة هدفوا من خلا ا التدريب على مهارات ا ماية من الأخطار باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلـة ا مس ثوان " لـ (٤) تلاميذ (٣ ذوي لف عقلي متوسط و تلميذ ذوي لف عقلـي شـديد) تراوحت أعمارهم ب (١٧ – ٢١) سنة تدريبهم فردياً باستخدام التلق ا ـسدي " كـتلة ضابط " على كيفية اية أنفسهم أثناء انكسار الأطباق والأكواب ثلاث مواقع " داخل ا غـسلة وعلى طاولة الطعام ، وعلى الأرض ". واستغرق التدريب مدة (٥) أسابيع . أظهرت نتائج الدراسة اكتساب (٣) تلاميذ للمهارات بنسبة اح (١٠٠ %) ودون أي أخطاء بالإضافة إ افظتهم على ا هارة بنسبة (١٠٠ %) وتعميمهم لتلك ا هارات . أما التلميذ الرابع فقد أظهر سن رغم عـدم قيقه للمعيار ا دد ، وبلغت نسبة الأخطاء اكتسابه للمهارة (٨ %) .

و نفس السياق قام كولنس وجريفن (Collins,Griffen,1996) بدراسة هـدفت إ تـدريب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط على مهارات ا ماية من الأخطار عنـد مـشاهدة العلامـات التحذيرية الدالة على ذلك ، وكيفية التصرف أثناء الوقوع ا طر ، وذلك باستخدام إجراء التـأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " . وفق تصميم التقصي ا تعدد (M P D) . حيث تكونت عينـة الدراسة من (٤) تلاميذ تراوحت أعمارهم ب (٨ – ١١) سنة ، تدريبهم فردياً على كيفيـة الابتعاد عن الأماكن ا تكدسة فيها الطاولات داخل ا درسة ، والغرف ا اصـة بـالآلات التـشغيل والغسيل ، وا ستودعات ذات الأرفف العلوية . وأظهرت نتائج الدراسة اكتـساب يـع التلاميـذ للمهارات بنسبة اح (١٠٠ %) ، ودون أي أخطاء ، بالإضافة إ افظتهم وتعمـيمهم الـذي تراوحت نسبته ب (٥٧ % – ٨٦ %) . عدا التلميذ الرابع فقد كانت نسبة تعميمـه للمهـارات

(٢٩ %) ، وعلّل الباحثون ذلك لا نخفاض قدراته العقلية وحاجته للتدريب والتكرار مقارنة بأقرانـه عينة الدراسة .

كذلك قام رول وتاسو (Rule,Tso,1999) بدراسة هدفت إ التأكد من فاعلية استخدام إجـراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان " اكتساب أطفال ما قبل ا درسة مهارات ا مايـة قبـل الوقوع ا طر . واستخدما الباحثان تصميم التقصي ا تعدد (M P D) . وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً من ذوي التخلف العقلي ا توسط (٣ إناث ، ٩ ذكور) ، تراوحـت أعمـارهم ب (٣ – ٥) سنوات . و تدريبهم ضمن موعات صغ ة على كيفية اية أنفسهم من السقوط داخل الفصل ، وذلك من خلال " إبعاد القطع ا شبية ا تساقطة ، تعديل السجاد ا نطوي ، بالإضـافة إ وضع درج الصعود ا اص با غسلة الأسفل " . وأظهرت نتائج هذه الدراسة اكتـساب يـع الأطفال للمهارات بنسبة اح (١٠٠ %) ، ودون أي أخطاء كما استطاعوا تعميمها ا ل .

أما ويل وجاست (Wall,Gast,1997) فقد قاما بدراسة هدفت إ التدريب على مهارة قضاء وقت الفراغ باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ا مس ثوان ". وفق تـصميم التقـصي ا تعـدد (M P D) . حيث تكونت عينة الدراسة من (٤) راشدين من ذوي التخلـف العقلـي ا توسـط والشديد تدريبهم على كيفية قضاء وقت الفراغ شاركة ا علم . وحدد الباحثان أسلوب النمذجة " كتلة ضابط " ميع أفراد العينة . وأظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام هذا الإجراء بـدليل اكتساب يع الأفراد مهارات قضاء وقت الفراغ بنسبة ـاح (١٠٠ %) ، بالإضـافة إ ـاح اشتراك ا علم إيصال الإستراتيجية التنظيمية ا خطط ا مسبقاً .

أجرى بر ام ، كولنس ، شوسـ ت وكلـ ت (Branham,Collins,Schuster,Kleinert,1999) دراسة هدفوا من خلا ا تدريس بعض التلاميذ ا رحلة ا توسطة على بعض ا هـارات الاسـتقلالية كإرسال الرسائل مكتب ا يد ، وصرف الشيكات من البنك ، وعبور الطريق ، وذلك باسـتخدام إجراء التأخ الزم الثابت . حيث تكونت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ ذوي لف عقلي متوسط تدريبهم بيئة صفية مشا ة لبيئة ا تمع ا ارجية ، واستخدم الباحثون أسلوب النمذجة ا ـصورة (الفيديو) كتلة ضابط للعينة . كما استعانوا بتصميم التقصي ا تعدد (M P D) . وتوصلت نتائج هذه الدراسة إ فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت حيث اكتسب يع التلاميذ تلك ا هارات بنسبة اح (١٠٠ %) .

ثالثاً : موعة الدراسات ال قارنت ب فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط وا شديد للمهارات الاستقلالية .

لقد أجرى ماكدونيل (McDonnell,1987) دراسة هدفت إ مقارنة فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، وا ساعدة ا تناقصة تدر ياً التدريب على مهارة ض الطعام (وجبة خفيفة) . حيث تدريب (٤) تلاميذ راشدين من ذوي التخلف العقلي الشديد على هذه ا هارة فردياً . واستخدم الباحث تصميم التقصي ا تعدد (M P D) للتا كد من فاعلية الإجرائي إكساب التلاميذ ا هارة ا ستهدفة . وتوصلت نتائج الدراسة إ فاعلية الإجرائي إكساب التلاميذ هارة ض الطعام بنسبة اح (١٠٠ %) وقدر م على الاحتفاظ با هارة وتعميمها . كما ظهرت فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت مقارنة بإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً من حيث قلة نسبة الأخطاء ، والفترة الزمنية ا ستغرقة لاكتساب ا هارة .

كما قام كل من ماكدونيل وف جوصن (McDonnell,Ferguson,1989) بدراسة هدفت إ مقارنة فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، وا ساعدة ا تناقصة تدر ياً التدريب على ا هارات البنكية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط . حيث تكونت عينة الدراسة من (٤) تلاميذ تراوحت أعمارهم ب (١٥- ١٩) سنة ، تدريبهم على مهار (استخدم الصراف الآ ، وكتابة الشيكات) ، وقد حدد الباحثان ب (٢-٦) اولة لتقد ها للتلاميذ كل جلسة . كذلك ديد معيار الانتقال للمستويات الأقل تلقيناً إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، يث يكون بعد كل جلست متتاليت يستجيب فيها التلميذ استجابة صحيحة على مستوى التلق . كما استخدم الباحثان أربعة مستويات من التلق (جسدي ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف - إ ائي) . أما إجراء التأخ الزم الثابت فقد اختاروا مهلة (٣) ثوان ، بالإضافة لاستخدام تصميم التقصي ا تعدد (M P D) للتأكد من فاعلية الإجراءات ا ستخدمة .

توصلت نتائج الدراسة إ اكتساب يع التلاميذ للمهارة ا ستهدفة بنسبة اح (١٠٠%) حيث حقق التلاميذ مهارة استخدام الصراف الآ باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة (٢٢) جلسة وبنسبة أخطاء (١٥ %) ، وخلال فترة زمنية (٢٢٠) دقيقة . ومهارة كتابة الشيكات (٢٧) جلسة ، وبنسبة أخطاء (١٥%) ، و فترة زمنية (٢١٠) دقيقة . أما عند استخدام إجراء التأخ الزم الثابت فقد اكتسب التلاميذ مهارة استخدم الصراف الآ (٣٤) جلسة ، وبنسبة أخطاء (١٨ %) و فترة زمنية (٢٨٠) دقيقة ، و مهارة كتابة الشيكات (٣٨) جلسة ، وبنسبة أخطاء (٣١ %) و فترة زمنية (٣٠٠) دقيقة . وهذه النتائج تؤكد فاعلية استخدام إجراء

ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً مقارنة بإجراء التأخ الزم الثابت . وقد علّل الباحثان تد فاعلية إجـراء التأخ الزم الثابت إ استخدمهم هلة (٣ ثوان) فلو استخدموا مهلة (٤ أو ٥ ثوان) لكانـت النتائج صا التأخ الزم الثابت . إضافة لذلك وبناء على استبانه تقييم توزيعها على ا علمـ القائم بالتدريب ، وجد الباحثان فروقاً سهولة تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تـدر ياً مقارنـة بإجراء التأخ الزم الثابت ، الذي كان تاج ة كافية لتطبيقه تتوفر لدى هؤلاء ا علم .

كذلك قام ميلر وتاست (Miller,Test,1989) بإجراء دراسة هدفت إ ا قارنة بـ فاعلية استخدام إجرائّي التأخ الزم الثابت وا ساعدة ا تناقصة تدر ياً تدريس مهارات الغـسيل للتلاميـذ ذوي التخلف العقلي ا توسط . وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) تلاميـذ أعمـارهم (١٨) سـنة . تدريبهم على مهارات الغسيل ، وذلك باستخدام الغسالة وا فف الكهربائي . وقد أسفرت نتـائج الدراسة إ اكتساب يع التلاميذ للمهارة ا ستهدفة بنسبة اح (١٠٠%) وذلـك خـلال (٣) أسابيع ، حيث كن التلاميذ من ا افظة على ا هارة ا كتسبة وتعميمها إضافة إ أن إجراء التـأخ الزم الثابت كان أكثر فاعلية من حيث الوقت ا ستغرق لاكتساب ا هارة وقلة نسبة عدد الأخطاء .

- التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال ما سبق عرضه موعة الدراسات ال تناولت فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسـط والـشديد لـبعض ا هارات الاستقلالية وا قارنة بينهما . يتب أن معظم هذه الدراسات أجريـت الـدول ا تقدمـة كالولايات ا تحدة الأمريكية ال أولت مثل هذه الإجراءات الكث من الاهتمام ، لدورها ا باشـر إكساب أفراد هذه الفئة ستويا م ا ختلفة مهارات الاستقلال الذا ، ا يسهم عملية انـدماجهم داخل تمعا م ا لية . وهذا ا يندر وجوده على ساحة البحث العلمي العا العر "حسب علم الباحثة " .

بالإضافة لذلك لوحظ قلة الدراسات ال ركزت على مهارة تنظيف الأسنان باسـتخدام إجرائّـي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت – حسب علم الباحثة - وقد يعود ذلك إ استخدام العديد من الدراسات القد ة لأساليب تعديل السلوك كالنمذجة والتشكيل ، والتعزيز . ولعـل أيـضاً عامل اختلاف الثقافات الأجنبية والعربية سبب قلة التطرق ثل هذه ا هارة ، حيث تعتـ الـدول الأجنبية ا تقدمة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان روتيناً هاماً ا ياة اليومية قبل الالتحاق با درسـة أو ا ؤسسة التعليمية . وهذا ما مله ثقافتنا العربية رغم أ ية هذه ا هارة على ا ـستوى الشخـصي والصحي .

وفيما يلي مرئيات الباحثة حول أهم يزات تلك الدراسات :

- استخدم معظم الباحث تصاميم العينة الفردية كمنهجية ثية ، وخاصة تصميم التقصي ا تعدد الذي أظهر احاً استخدامه معظم الدراسات ال استعراضها .
- فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت مع تلف الأعمار الزمنية من مرحلة الطفولة وح الرشد .
- انعدام الفروق ب ا نس الاستفادة من تلك الإجراءات التعليمية .
- وجود بعض الفروق معدل اكتساب ا هارة ، و قيق ا عيار أثناء تدريب فئت من التخلف العقلي وذلك لصا الفئة الأعلى درجة الذكاء .
- اح أساليب التعزيز ا ادية والاجتماعية ، وال توظيفها مع الإجراءات التعليمية الفاعلة .
- فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث اكتسب الأفـراد ا هـارات ا ـستهدفة وحافظوا عليها ، وعمموها مواقف ا ياة ا ختلفة .
- جدوى أسلوب التدريب الفردي مع إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، راعاته الفروق الفردية بـ أفراد العينة .
- فاعلية استخدام (٣-٤) مستويات من التسلسل ا رمي للتلق ، أثناء تطبيـق إجـراء ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً .
- فاعلية استخدام إجراء التأخ الزم الثابت إكساب الأفراد للمهارات الاستقلالية ، و افظتـهم عليها وتعميمها ، وذلك بأقل فترة زمنية ونسبة أخطاء .
- اح استخدام إجراء التأخ الزم الثابت مع تلف الأساليب التعليمية سواء مع التدريب الفـردي أو ا موعات الصغ ة ، أو تدريس الأقران .
- استجابة كل من الوالدين وا علم وتفاعلهم مع البحوث التجريبية ، ال استخدمت إجراء التأخ الزم الثابت .
- تباين نتائج مقارنة فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، و التأخ الزم الثابت بـ الدراسات ، ولعل ذلك يعود إ اختلاف طبيعة ا هارات ا ستهدفة بالدراسة ، وظروف التطبيق لكـل باحث .

الفصل الرابع

(منهج وإجراءات الدراسة)

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصف تفصيلي نهج وإجراءات الدراسة ومتغ ا ا ، ونوع التصميم ا ستخدم بالإضافة إ وصف كل من تمع وعينة الدراسة ، والإجراءات العامة للدراسة ، والأسـاليب الـ توظيفها للتحقق من ثبات إجراءات التطبيق وصدقها ، كذلك يتضمن الفصل توضـيح للأسـاليب الإحصائية ال الاستناد عليها لتحليل نتائج الدراسة .

أولاً : منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة ا نهـج شبه التجري وا تمثل بتصاميم العينة الفردية (SSD) ، وذلك دف مقارنة فاعليـة اسـتخدام إجرائّـي ا ـساعدة ا تناقـصة تـدر ياً ، والتـأخ الـزم الثابـت (كمتغ ين مستقل) التدريب على مهارة تنظيف الأسنان (كمتغ تابع) . هـذا بالإضـافة إ مقارنة فاعلية هذين الإجراءين من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، الفتـرة الزمنيـة ، ونـسبة الأخطاء .

ثانياً : تصميم الدراسة :

استخدمت الباحثة تصميم التقصي ا تعدد (M P D) من أجل التأكد من فاعلية استخدام كل مـن إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت تدريب عينة من الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد على مهارة تنظيف الأسنان ، وقد اختارت الباحثة من ب التصميمات ا تعددة تصميم التقصي ا تعدد "ع الأفراد " ، وذلك ا يتميز به هذا التصميم من قدرة على توضيح العلاقـة الوظيفية ب متغ مستقل واحد على عدد من الأفراد و مكان تربوي ـدد ، هـذا بالإضـافة إ ملائمته للتدريب بأسلوب التعليم الفردي لكل حالة ، ودقة تصميمه ، وتوف ه للوقت وا هـد أثنـاء التطبيق . وخلافه من ا زايا ال سبق توضيحها الفصل الثا .

ثالثاً : متغ ات الدراسة :

أ- ا تغ ات ا ستقلة :

١ - إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً .

٢- إجراء التأخ الزم الثابت .

ب- ا تغ التابع : بعض ا هارات الاستقلالية (مهارة تنظيف الأسنان) .

رابعاً : تمع الدراسة :

تضمن تمع الدراسة يع الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد ا قيمـات مركـز التأهيل الشامل با لمز دينة الرياض ، والبالغ عددهن (١٧٥) فتاة . وقد اختـارت الباحثـة مركـز التأهيل الشامل با لمز دينة الرياض للم رات التالية :

١- توفر يع معاي اختيار العينة الغالبية العظمى من الفتيات ا قيمات ا ركز .

٢- تد وقصور مستوى ا هارات الاستقلالية لدى الفتيات با ركز مقارنة با الات ا شا ة وا لمتحقة عاهد وبرامج التربية الفكرية . و ا لاشك فيه إن مثل هذا القصور ا هارات الاستقلالية هو نتيجـة حتمية للكث من العوامل منها على سبيل ا ثال لا ا صر :

أ – عدم معرفة الأهل كيفية تدريب الفتيات على ا هارات الاستقلالية باستخدام أساليب مناسبة ـا أدى إ تأخر اكتسا ن للمهارات ، وبالتا إ ا اقهن للإيواء داخل ا ركز .

ب- طبيعة الروت ا ؤسسي ، ووجود حاضنات الرعايـة الشخـصية واللـوا يفتقـرن لأبـسط استراتيجيات التدريس والتعامل مع مثل هذه الفئات .

ج- عدم استخدام ا علمات للإجراءات التعليمية ا نظمة و ا ناسبة لتدريب هذه الفئة .

و ذه العوامل ، تأمل الباحثة أن يساهم اختيار هذا ا تمع توجيه الاهتمام العلمي له ، وبالإجراءات التعليمية ال تأكدت فاعليتها إكساب أفراد هذه الفئات تلف ا هارات الاستقلالية .

خامساً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦) فتيات تراوحت أعمارهن ب (١٢- ١٥سنة) اختيارهن بطريقـة قصديه ، وفق ا عاي الآتية :

١- أن يتراوح العمر الزم ب ١٢- ١٥سنة .

٢- أن تشخص الفتاة باعتبارها حالة لف عقلي متوسط أو شديد ، على أن تتراوح نسبة ذكائها ب (٣٦ – ٥٤) درجة وفقاً قاييس الذكاء ا قننة – اختبـار وكـسلر ، اختبـار سـتانفورد بينيـه أو ما يعادل أي منهما – .

٣- أن تظهر الفتاة ا فاضاً واضحاً ال ا هارات الاستقلالية ، وفق نتائج تطبيق مقياس الـسلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي – الصورة ا درسية ا زء الأول – على البيئة السعودية .

٤- أن تكون الفتاة غ ملتحقة أو يسبق ا الالتحاق ب امج تدريبية على يع ا هارات الاستقلالية سواء بإشراف ا ركز التعليمي ، أو البيئة الأسرية ا يطة ا .

٥- أن يكون لدى الفتاة القدرة على الانتظار دة " ٥ " ثوان لتلقي تعليمات ا علمة ، والتعزيز ا ناسب لاستجابتها .

٦- أن يكون لدى الفتاة القدرة على الوقوف مدة " ١٠ " دقائق لاستكمال المهارة المطلوبة .
٧- أن يكون لدى الفتاة القدرة على اختيار المعزز الملائم من مجموعة المعززات المعروضة عليها .
٨- أن يكون لدى الفتاة القدرة على تنفيذ تعليمات المعلمة " مالا يقل عن أثنين إلى ثلاثة من التعليمات في آن واحد" .
٩- أن يكون لدى الفتاة القدرة على التواصل البصري مع المعلمة .
١٠- أن يكون لدى الفتاة القدرة على تقلد السلوكيات المطلوبة منها .

أ- إجراءات اختيار العينة :

١- قامت الباحثة بحوالي (١٥) زيارة ميدانية لمراكز التأهيل الشامل للإناث في القصيم والخرج ومراكز الرعاية النهارية بهدف التعرف على الحالات الملتحقة ، وإمكانية توفر المعايير المطلوبة لعينة الدراسة من خلال استخدام " استمارة حصر عينة الدراسة " في كل مركز (انظر ملحق رقم ١) .
٢- تبين للباحثة في ضوء نتائج تطبيقها لاستمارة حصر عينة الدراسة مطابقة المعايير على معظم المقيمات بمركز التأهيل الشامل بالخرج ، وبالتالي تحدد اختياره للتطبيق .
٣- حصلت الباحثة على الموافقة الرسمية بتطبيق الدراسة في مركز التأهيل الشامل بالخرج بمدينة الرياض (انظر الملحق رقم ٢) .
٤- عقدت الباحثة اجتماع بحضور كل من مديرة المركز ، والأخصائيات (الاجتماعية ، النفسية) حيث تم خلال الاجتماع التعريف بالدراسة وأهدافها ، وأهمية تعاون الأخصائيات في تزويد الباحثة بالمعلومات الدقيقة عن أفراد العينة اللواتي سيتم اختيارهن .
٥- قامت الباحثة بعقد العديد من المقابلات الشخصية مع المعلمات ، والأخصائيات المسئولات بالمركز ، وجمعت أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الفتيات اللواتي سيتم اختيارهن كعينة للدراسة بالإضافة إلى المراجعة الدقيقة لمحتويات الملفات الخاصة بكل فتاة .
٦- وزعت الباحثة " استمارة التأكد من مواصفات العينة " على المعلمات داخل المركز ، بهدف التحقق من تطابق مواصفات العينة على من تم اختيارهن من الفتيات (انظر ملحق رقم ٣) .
٧- طبقت الباحثة مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة المدرسية " الجزء الأول " على البيئة السعودية إعداد الحسن (٢٠٠٤) . على الفتيات اللواتي تم اختيارهن حيث استغرق تطبيق هذا المقياس أسبوع . إذ اعتمدت الباحثة في تطبيقه على أراء العاملات (المعلمات ، الأخصائيات ، الحاضنات) ، هذا بالإضافة إلى ملاحظات الباحثة الشخصية . ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج تطبيق مقياس السلوك التكيفي على عينة الدراسة . حيث أظهرت نتائج القياس أن جميع الفتيات لديهن قصوراً واضحاً في مجال المهارات الاستقلالية على وجه الخصوص

فقد كانت أعمارهن السلوكية على هذا ا ال (٣٦) شهراً ، أي بعمر عقلي مكافئ (٣) سنوات و ستوى ضعيف جداً .

جدول رقم (٢) : نتائج تطبيق مقياس السلوك التكيفي على عينة الدراسة

م	الات السلوك التكيفي		العـ ـ ـينة					
			نورة .ع	نوف	حصة		حن	نورة. س
١	الوظائف الاستقلالية	العمر السلوكي (شهر)	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦
٢	النمو ا سمي		١٠١	٨١	٢٤	١٠١	١٠١	١٠١
٣	النشاط الاقتصادي		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٤	النمو اللغوي		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٥	الأعداد والوقت		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٦	النشاط ما قبل ا هـ / ا هـ		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
٧	التوجيه الذا		٨٤	٢٤	٧٥	٦٦	٨٤	٢٤
٨	ا سئولية		٢٤	٢٤	٧٥	٢٤	٩٦	٢٤
٩	ا هارات الاجتماعية		٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
الكفاية الشخصية			**٤٢**	**٣٦**	**٣٦**	**٣٦**	**٣٦**	**٣٦**
الكفاية الاجتماعية			**٢٤**	**٢٤**	**٢٤**	**٢٤**	**٢٤**	**٢٤**
ا سئولية الشخصية الاجتماعية			**٢٤**	**٢٤**	**٤٢**	**٢٤**	**٢٤**	**٢٤**

٨- كنت الباحثة ضوء توظيف الإجراءات السابقة من ديد أفراد العينة اللـوا سـيتم تطبيـق الدراسة عليهن ، حيث قسمت الفتيات إ موعتـ تدريب ا موعـة الأو باسـتخدام إجـراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، أما ا موعة الثانية فتم تدريبها باستخدام إجراء التـأخ الـزمـ الثابـت كما هو موضح ا دول رقم (٣) أدناه . وقد راعت الباحثة أثناء تقسيم الفتيات ا موعـات القدرات العامة لكل فتاة ، يث تكون ا موعت متناسبت القدرات وا صائص العامة لكل فتـاة وذلك بالرجوع إ رأى ا علمة ا سئولة عنهن كم معرفتها السابقة بقدرا ن العامـة علـى تلـف ا الات .

جدول رقم (٣) : تقسيم أفراد العينة إ موعت

ا موعة	أفراد العينة	الإجراء التدر ا ستخدم
الأو	١- نورة . ع	**ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً**
	٢- نوف	
	٣- حصة	
الثانية	١-	**التأخ الزم الثابت**
	٢- حن	
	٣- نورة . س	

ب- وصف عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦) فتيات ذوات لف عقلي متوسط وشديد ، ملتحقـات ركـز التأهيل الشامل للإناث با لمز ، ن تراوحت مدة التحاقهن با ركز ب سنة و ٧سنوات ، أما درجـات ذكائهن فقد تراوحت ب (٣٦- ٤٧) درجة وفقاً لنتائج مقاييس الذكاء ا طبقة (كستانفورد بينيـه و وكسلر ، ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي ، مقياس جودارد " لوحة الأشكال ") . وقد اعتمـدت الباحثة عها للمعلومات على ملف الفتاة لدى الأخصائيات " النفسية ، والاجتماعيـة والعـلاج الطبيعي ، الطبيبة ، وا علمة ، بالإضافة إ ملاحظات الباحثة الشخصية وتطبيقهـا قيـاس الـسلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي " الصورة ا درسية ا زء الأول " على البيئـة الـسعودية . ويوضح ا دول رقم (٤) ملخص عام للبيانات العامة للعينة .

١- نورة . ع :

تبلغ نورة من العمر (١٣) سنة ، ودرجة ذكائها (٣٧) ، وتش ا علومـات الـ عهـا بأن لديها لف عقلي شديد ، و تشتت انتباه ، وتظهر عليها بعض ات التوحد . تعد نـورة الابنـة الك ى و ا أخت صغرى عمرها (١١) سنة ، وأخ عمره (٥) سنوات لديه توحد . يبلـغ عمـر والدها (٤٢) سنة ، أمي ، ويعمل القطاع العـسكري ، أمـا والـد ا فعمرهـا (٣١) سـنة أمية ، وهي ربة م ل ، وتوجد صلة قرابة ب والدي نورة " أبناء ا الة " . كما تعد الأسرة وضـع اقتصادي متوسط ، وقد التحاق نورة با ركز منذ (٧) سنوات ، أي عندما كـان عمرهـا (٦) سنوات ، وذلك بسبب انشغال والديها برعاية أخيها التوحدي ، وعدم استطاعتهما مل رعاية نـورة وتلبية احتياجا ا . وتفيد ا علومات ا توفرة ا لف إ أن مراحل ل وولادة نورة كانت طبيعية جداً فقد حصلت نورة على كامل التطعيمات ، و تعان من أي مشاكل صحية ، جـسمية ، أو حركيـة خلال مرحلة الطفولة .

هذا وتعد قدرا ا السمعية ، البصرية ، ا ركية الك ى والدقيقة ، وتواز ا العام ا ستوى الطبيعي إلا أن صو ا اللغوي ضعيف جداً ، ولا يتناسب مع عمرها الزم ، ومع ذلك تظهر نورة قدرة على استيعاب التعليمات ا قدمة ا من قبل ا علمة ، وتعتمد كث اً على تعب ات الوجه التواصل ، وتعـ عن سعاد ا بالابتسامة والنظر سريعاً لوجه ا علمة وترديد بعض الكلمات التشجيعية ال تقدمها ا علمة ا . بالإضافة إ ذلك تعد نورة من ا الات ال لا تبدى أي استعداد أو رغبة للتعاون مع قرينا ا الأنشطة التعليمية أو الترفيهية ، وإ ا تفضل الابتعاد عن مشاركة الآخرين ، وتظهر بعض الـسلوكيات غ ا رغوبة مثل أكل ا ناديل والصابون .

تستطيع نورة الاعتماد على نفسها الأكل و استخدام ا لمعقة مع الأطعمة السائلة ، مسك الكوب والشرب بدون إراقة ، و الذهاب لدورة ا ياه ، غسل يديها با اء والصابون ، لبس وخلع ا لابس هذا وتظهر تعاون مع ا اضنة أثناء القيام ذه ا هارات . إلا أ ا لا تستطيع غسل وجهها با اء والـصابون تنظيف الأسنان ، والاستحمام . وكما تفضل نورة ا لموس لوقت طويل أمام التلفاز ومشاهدة أفـلام الكرتون ، بالإضافة لتناول ا لموى وخاصة " حلوى الكرز ".

٢- نوف :

تبلغ نوف من العمر (١٣) سنة ، ودرجة ذكائها (٣٦) ، وتش ا علومات الـ معهـا بأن لديها لف عقلي شديد وتأخر لغوي ، صرع ، ثقب القلب ، وار اء جفن العـ اليـسرى وتعد نوف الابنة الكـ ى و ا أربعة أخوان أصحاء . يبلغ عمر والدها (٣١) سنة و مل الـشهادة الابتدائية ، ويعمل القطاع العسكري نطقة جازان ، أما والد ا فعمرهـا (٣٢) سـنة و مـل الشهادة الابتدائية وهي ربة م ل ، وتوجد صلة قرابة بـ والدي نوف " أبناء عمومة " .

جدول رقم (٤) : ملخص البيانات العامة لعينة الدراسة

م	العينة	العمر	مدة الالتحاق با ركز	درجة الذكاء	التشخيص	عدد الإخوة	عمر الوالدين		تعليم الوالدين		ا الة الاقتصادية
							الأم	الأب	الأم	الأب	
١	نورة .ع	١٣	٧	٣٧	لف عقلي شديد تشتت انتباه ، ات توحد	٢	٣١	٤٢	أمي	أمي	متوسطة
٢	نوف	١٣	١	٣٦	لف عقلي شديد صرع	٤	٣٢	٣١	ابتدائي	ابتدائي	متوسطة
٣	حصة	١٥	٢	٣٦	لف عقلي شديد شلل دماغي	٦	٣٢	٤٢	ابتدائي	جامعي	متوسطة
٤		١٢	٥	٤٧	لف عقلي متوسط زوائد جلدية	٨	٥١	٦٧	جامعي	جامعي	مرتفعة
٥	حنـ	١٣	٢	٣٦	لف عقلي شديد " صغر حجم الدماغ "	٢	٣٣	٣٧	جامعي	ابتدائي	متوسطة
٦	نورة .س	١٢	١	٣٧	لف عقلي شديد نشاط زائد	٧	٥٠	٨٠	أمي	أمي	منخفضة

وتعد أسرة نوف وضع اقتصادي متوسط ، وقد أ قت نوف با ركز منذ سنة أي عنـدما كـان عمرها (١٢) سنة ، وذلك بسبب عدم معرفة الأسرة كيفية التعامل معها وتلبية احتياجا ا الصحية . لقد كانت مراحل ا مل بنوف تسـ با ستوى الطبيعي ، عدا أن ولاد ا كانت مبكرة الشهر الثامن و يتم اكتشاف إعاقتها إلا بعد سنة من ولاد ا ، حيث ظهرت عليها نوبات الصرع ا تكررة ، ثقب القلب . هذا وقد حصلت على كامل التطعيمات .

تتمتع نوف بقدرات عية جيدة ، أما قدرا ا البصرية فيلاحظ ار اء جفـن العـ اليـسرى . كذلك لديها تأخر النمو ا ركي كعدم التوازن وتثاقل ا طوات أثناء ا شي وا يلان على ا انـب الأ ن للجسم مع تباعد القدم قليلاً للخارج . بالإضافة إلا أن صو ا اللغوي ضـعيف جـداً ولا يتناسب مع عمرها الزم ، مع ذلك تظهر نوف قدرة على استيعاب التعليمات ا قدمة ا مـن قبـل ا علمة ، وتع عن سعاد ا بالابتسامة والإشارة بفتح يديها بشكل أفقي و ريكهما . كذلك تعد نوف من ا الات الاجتماعية وا ستقرة نفسياً وسلوكياً ، حيث د قبولاً من الآخـرين حو ـا وتفـضل ا شاركة الأنشطة التعليمية أو الترفيهية .

تستطيع نوف الاعتماد على نفسها الأكل واستخدام ا لعقة مع الأطعمة السائلة ، و يد مـسك الكوب والشرب بدون إراقة ، وغسل يديها با اء والصابون . وتظهر تعاوناً مع ا اضنة أثناء القيام ذه ا هارات . إلا أ ا لا تستطيع غسل وجهها با اء والصابون وتنظيف الأسنان ، لبس ا لابس ، ولـبس ا ذاء ذي الرباط الاستحمام . وكما تفضل نوف مشاهدة التلفاز ، واللعب با كعبات ، بالإضـافة إ ميلها لتناول ا لوى ، الشيبس وتفضل كث اً التشجيع اللفظي من ا علمة .

٣- حصة :

تبلغ حصة من العمر (١٥) سنة ، ودرجة ذكائها (٣٦) ، وتش ا علومات الـ عهـا بأن لديها لف عقلي شديد وشلل دماغي . و تل حصة الترتيب ا امس ب أربعة أخوات إحـداهن تعا من إعاقة بصرية ، وأخوين أصحاء . يبلغ عمر والدها (٤٢) سنة ، و مل الشهادة ا امعيـة ويعمل مهندساً زراعياً ، أما والد ا فعمرها (٣٢) سنة و مل الشهادة الابتدائية ، وهي ربة مـ ل وتوجد صلة قرابة ب والدي حصة " أبناء عمومة " . وتعد الأسرة وضع اقتصادي متوسط . وقـد أ قت حصة با ركز منذ سنتان أي عندما كان عمرها (١٣) سنة ، وذلك بسبب رفض يع أفراد الأسرة رعايتها باستثناء والد ا ال لازالت غ راضية على إيواء حصة . لقد كانت مراحـل ـل وولادة حصة تس با ستوى غ الطبيعي ، حيث تكن صحة والد ا أثناء ا مل طبيعيـة وكانـت تعا من التعب الشديد ، و الأرق ، ارتفاع نسبة السكر ، وكذلك ولاد ا كانت متعسرة ومتأخرة . ولوحظ عليها الصراخ ا ستمر بعد الولادة وضعف ا ناعة . كذلك حـصلت حـصة علـى كامـل التطعيمات ، وقد أجريت ا عملية جراحية الفخذ ، وكانت تعا من مشاكل صـحية وجـسمية بسبب ما تعانيه من الشلل الدماغي " النصفي السفلى " .

هذا وتعد قدرات حصة ا ركية الك ى ضعيفة ، إلا أ ا تستطيع التحكم بيـديها بـشكل أفـضل أما قدرا ا السمعية و البصرية فهي جيدة . و اول حصة التحدث مع الآخرين حو ا ببعض العبارات البسيطة ال يظهر فيها اضطرابات النطق كالتشوه ، ولكن كن للمقرب حو ا فهـم معـ بعـض

العبارات الـ تقصدها . كذلك تظهر حصة قدرة عالية جداً على استيعاب التعليمات ا قدمة ا من قبل ا علمة ، وتعـ عن سعاد ا بطريقة غـ مناسبة كالضحك بصوت عا أو ضرب ا علمة . تظهر حصة أيضا بعضاً من السلوكيات العدوانية كالصراخ ، الضرب ، القرص ، لف يد الآخرين عند الإمساك م بالإضافة للعناد أثناء تدريبها مع أخصائية العلاج الطبيعي حيث ترفض التدريبات أحياناً . و دف حصة من هذه السلوكيات جذب انتباه الآخرين ا . مع ذلك فحصة متفاعلة اجتماعياً ، و د قبولاً مـن الآخرين حو ا ، وتباد م ا شاركة أثناء الأنشطة التعليمية أو الترفيهية .

تستطيع حصة الاعتماد على نفسها الأكل واستخدام ا لمعقة مع الأطعمة السائلة ، مسك الكوب والشرب بدون إراقة غسل يديها با اء والصابون ، هذا وتظهر حصة تعاوناً مع ا اضنة أثناء القيـام ذه ا هارات . إلا أ ا لا تستطيع غسل وجهها با اء والصابون ، والذهاب لدورة ا ياه ، و تنظيـف الأسنان ، ولبس ا ذاء والاستحمام . كذلك يل حصة للأكل بشراهة ميع الأصناف دون ديـد ولبس الإكسسوارات ، وتتفاعل مع ا علمة عند تشجيعها لفظياً أو حضنها جسدياً .

٤- :

تبلغ من العمر (١٢) سنة ، ودرجة ذكائها (٤٧) ، وتشـ ا علومـات الـ عهـا بأن لديها لف عقلي متوسط مع وجود زوائد جلدية مزمنة على شكل "بثور" يع أماكن جسمها تتجدد كل سنة . وتعد الابنة الصغرى مس أخوات ، وثلاثة أخوان يعهم أصحاء . يبلغ عمر والدها (٦٧) سنة و مل الشهادة ا امعية ، متقاعد حالياً ، أمـا والـد ا فعمرهـا (٥١) سـنة و مل الشهادة ا امعية وهي ربة مـ ل ، وتوجد صلة قرابة بـ والدي " أبناء عمومة " . وتعـد الأسرة وضع اقتصادي مرتفع . وقد التحاق با ركز منذ (٥) سنوات أي عندما كان عمرها (٧) سنوات ، وذلك بسبب عدم تقبل الأسرة لتصرفات السلوكية كالانطواء وترديـد بعـض الكلمات . لقد كانت مراحل ل وولادة تسـ با ستوى الطبيعي ، فقد حصلت علـى كامـل التطعيمات .

هذا وتتمتع بقدرات عية ، وبصرية جيدة ، بالإضافة إ مهارا ا ا ركية الكـ ى والدقيقـة وتواز ا العام ا ستوى الطبيعي ، و تعان من أي مـشاكل صـحية ، جـسمية ، أو حركيـة . إلا أن مو ا اللغوي ضعيف جداً ولا يتناسب مع عمرها الزمـ ، مع ذلك تظهر قـدرة علـى استيعاب التعليمات ا قدمة ا من قبل ا علمة ، وتعتمد كثـ اً التواصل على تعبـ ات الوجه ، وتعـ عن سعاد ا بالابتسامة . بالإضافة إ ذلك تعد من ا الات الـ لا تبدى أي استعداد للتعاون مع قرينا ا الأنشطة التعليمية أو الترفيهية ، وإ ا تفضل الابتعاد عن مشاركة الآخرين .

تستطيع الاعتماد على نفسها الأكل و استخدام ا لمعقة لتناول الأطعمة الـسائلة ، مـسك الكوب والشرب بدون إراقة الذهاب لدورة ا مياه ، غسل يديها ووجهها با اء والصابون ، لبس وخلع ا لملابس وتظهر تعاوناً مع ا اضنة أثناء القيام ذه ا مهارات ، إلا أ ا لا تستطيع تنظيف أسنا ا ، لـبس ا ـذاء ذي الرباط والاستحمام . كما تفضل اع الأناشيد بشكل كب حيث تتفاعـل معهـا بتحريك جسمها وا لوس لوقت طويل أمام التلفاز ومشاهدة أفلام الكرتون ، بالإضافة إ ميلها لتناول ا لوى ، والتفاعل مع ا معلمة عند تشجيعها لفظياً وا سح على رأسها .

٥- حنـ :

تبلغ حنـ من العمر (١٣) سنة ، ودرجة ذكائها (٣٦) ، وتش ا علومات الـ عهـا بأن لديها لف عقلي شديد " صغر حجم الدماغ " وتأخر لغوي . تعد حنـ الابنة الوحيدة لوالديها فوالدها قد تو عمر (٣٧) سنة حادث مروري حيث كان يعمل القطاع العسكري نطقة جازان ، أما والد ا فعمرها (٣٣) سنة و مل الشهادة ا امعية وهي ربة م ل وتوجد صلة قرابـة بـ والدي حنـ " أبناء عمومة " . وتعد الأسرة وضع اقتصادي متوسط .

وقد التحاق حنـ با ركز منذ سنتان أي عندما كان عمرها (١١) سنة ، وذلك بسبب رفض أقارب والدها إبقائها مع زوج والد ا ، وعدم استطاعتهم مل رعاية حـنـ وتلبيـة احتياجا ـا . علماً بأن حنـ قد التحقت ركز الرعاية النهارية ي القدس دة سنة قبل التحاقها ركـز التأهيـل الشامل . لقد كانت مراحل ل وولادة حنـ طبيعية جداً ، و حصلت على كامل التطعيمات .

هذا وتعد قدرات حنـ السمعية ، البصرية ، ا ركية الك ى والدقيقة وتواز ا العـام ا ـستوى الطبيعي ، و تظهر أي مشاكل صحية ، جسمية أو حركية . إلا أن مو ا اللغوي ضـعيف جـداً مقارنة بعمرها الزم ، مع ذلك تظهر حنـ قدرة على استيعاب التعليمات ا قدمة ا من قبل ا علمة . وتع عن سعاد ا بالابتسامة والتصفيق ، كذلك تظهر حنـ تفاعلاً اجتماعياً بسيطاً مع قرينا ا أثنـاء الأنشطة التعليمية أو الترفيهية .

تستطيع حنـ الاعتماد على نفسها الأكل و استخدام ا لمعقة لتناول الأطعمة السائلة ، ومـسك الكوب والشرب بدون إراقة ، وغسل يديها با اء ، وتظهر تعاون مع ا اضنة أثناء القيام ذه ا مهارات إلا أ ا لا تستطيع غسل وجهها با اء والصابون ، و تنظيف الأسنان والذهاب لدورة ا يـاه ، لـبس وخلع ا لملابس ، لبس ا ذاء ذي الرباط ، و الاستحمام . تفضل حنـ مـشاهدة التلفـاز ، واللعـب بالعاب الأطفال . بالإضافة إ ميلها لتناول ا لوى والبطاطس ، وتفضل تشجيع ا علمة .

٦- نورة . س :

تبلغ نورة من العمر (١٢) سنة ، ودرجة ذكائها (٣٧) ، وتشـ ا علومـات الـ عهـا بأن لديها لف عقلي شديد ونشاط زائد . و تل نورة الترتيب السادس بـ تسعة أخـوان أصـحاء وأخت ، الكـ ى منهما لديها لف عقلي شديد والصغرى عادية . يبلغ عمر والـدها (٨٠) سـنة أمي ولا يعمل ، أما والد ا فعمرها (٥٠) سنة وهي أيضا أمية ، وهي ربة م ل ولا توجد صلة قرابة بـ والدي نورة . وتعد الأسرة وضع اقتصادي منخفض . التحقت نورة با ركز منذ سنة أي عندما كان عمرها (١١) سنة ، وذلك بسبب كـ سن والديها ، وضعف صـحتهما وانـشغال أختـها الصغرى بشؤون أسر ا ا ديدة ، إذ لا يوجد من يهتم بنورة ا ل . لقد كانت مراحل ل وولادة نورة تسـ با ستوى الطبيعي ، إلا انه لوحظ عليها عدم البكاء أثناء الولادة واستمر لأشـهر . وقـد حصلت على كامل التطعيمات ، و تظهر أي مشاكل جسمية ، أو حركية باستثناء العملية ا راحية الـ أجريت ا " التصاق أمعاء " عندما كان عمرها (٣) سنوات ، كما كانت مناعتها شبه ضعيفة .

هذا وتعد قدرا ا السمعية ، البصرية ، ا ركية الكـ ى والدقيقة وتواز ا العام ا ستوى الطبيعـي إلا أن صو ا اللغوي لا يتناسب مع عمرها الزمـ ، ومع ذلك تظهر قدرة على استيعاب التعليمـات ا قدمة ا من قبل ا علمة ، وتعتمد كثـ اً على تعبـ ات الوجه التواصـل ، وتعـ عـن سـعاد ا بالابتسامة والقفز ، وتظهر بعض السلوكيات العدوانية اه أسر ا " كالـضرب ، أخـذ الـسكاكـ والولاعات وا جوم على أخوا ا " ، وكذلك اه نفسها " كعض يدها ، و مشخ وجهها ، وإسـقاط نفسها من على السرير عمداً " .

تستطيع نورة الاعتماد على نفسها الأكل و استخدام ا لعقة لتناول الأطعمة الـسائلة ، ومـسك الكوب والشرب بدون إراقة وغسل يديها وجهها با اء والصابون ، وكذلك الذهاب لـدورة ا يـاه وخلع ا لابس ، وتظهر نورة تعاوناً مع ا اضنة أثناء القيام ذه ا هارات . إلا أ ا لا تـستطيع لـبس ا لابس ، تنظيف الأسنان ، لبس ا ذاء ذي الرباط ، والاستحمام . كما تفضل نورة تنـاول البفـك " منتفخات الذرة " بشكل كبـ ، وتتفاعل مع ا علمة كثـ اً عند تشجيعها لفظياً أو حضنها .

سادساً : إجـ ـراءات الدراسة :

أ- ا طوات العامة لتطبيق إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بعدد من ا طوات ا امة لضمان تطبيق إجراءات الدراسة با ستوى ا طلوب ، حيـث لت هذه ا طوات ما يلي :

• تلقت الباحثة تدريباً مكثفاً على كيفية تطبيق الإجراءات التعليمية ا ستخدمة هذه الدراسة ، و ا إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت ، حيث تضمن هذا التدريب عدداً من ورش العمل ، والتمارين التطبيقية ا كثفة ، ت إشراف الدكتور / بندر بن ناصر العتي ، وحضور مـ ـشرفة الدراسة .

• قامت الباحثة بتحديد أفراد العينة حسب معاي اختيار العينة السابقة الذكر ، والتأكد مـ ـن درجـ ـة الذكاء . حيث واجهت الباحثة أثناء مراجعة ملفات الفتيات تباين كب تقدير درجات الذكاء بـ الأخصائيات ، وللتأكد من ذلك تطبيق مقياس جودارد " لوحة الأشكال " ، نظرا لسهولته وسرعته إظهار درجة الذكاء ، علماً انه تدريب الباحثة على تطبيق ا قياس من قبل الدكتورة / رشا مد .

• طلبت الباحثة من ا علمة ا سئولة عن الفتيات – أفراد العينة - تعبئة " اسـ تمارة ديـ د ا هـ ارة ا ستهدفة الدراسة " (انظر ا لحق رقم ٤) ، حيث ديد مهارة تنظيف الأسنان ، وال تعـ د ضمن أهداف ال نامج التربوي الفردي ، ولارتباطها بالصحة الشخصية ، وكذلك تعد هـ ذه ا هـ ارة من بـ ا هارات الاستقلالية ا شتركة ميع الفتيات ، و ال يسبق ن التدريب عليها .

• طبقت الباحثة (اختبار قبلي) لتحديد مستوى أداء الفتيات على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك من خلال إحضار كل فتاة فردياً لدورة ا ياه ، والطلب منها القيام بأداء ا هارة . وقد أظهرت يع الفتيات عدم قدر ن لأداء هذه ا هارة ا ستهدفة .

• قامت الباحثة بصياغة ا دف العام هارة تنظيف الأسنان ، ددةً بذلك ا عيار الأساسي لاكتـ ساب ا هارة ميع الفتيات وهو " أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلـ ب منـ ها ذلـ ك بنسبة اح (١٠٠%) خلال ٣ جلسات متتالية " .

• حددت الباحثة ا عززات ا ناسبة لكل فتاة استناداً على ا لاحظات الشخـ صية الـ رصـ دها بالإضافة إ " استمارة ديد ا عززات " ال قامت ا علمة بتعبئتها لكل فتاة (انظر ا لحق رقم ٥) .

• حددت الباحثة ا كان ا ناسب لتدريب عينة الدراسة على مهارة تنظيف الأسنان ، وهو موقع ا غسلة ا وجودة بدورة ا ياه الطابق السفلى من ا بـ ، وذلك بعيداً عن مهاجع الفتيات ومصادر التـ شتت والإزعاج .

- اختارت الباحثة موعد ا لسات التدريبية مع الأخذ الاعتبار استعداد الفتيات ومستوى انتبـاههن وذلك بعد الاستيقاظ من النوم الساعة (٨ والنصف) صباحاً ، وقبل تناول وجبـة الغـداء الـساعة (١٢) ظهراً ، حيث لاحظت الباحثة أن الفتيات لا يظهرن انتباهاً جيداً للمهارة بعد تنـاول وجبـة الغداء ، ا اضطرها عل عملية التدريب تتم قبل الوجبة .
- اختارت الباحثة لوحة مغناطيسية للتعزيز توضع على ا دار الأمـامي للمغـسلة أسـفل ا ـرآة . يث يوضع عليها ملصقات لوجه مبتسم ينظف أسنانه . ولضمان ايتها من البلل تغليفها حراريـاً (انظر ا لحق رقم ٦) .
- وفرت الباحثة الأدوات اللازمة للتدريب على مهارة تنظيف الأسنان لكل فتـاة وهـي " كـوب وفرشاة أسنان ، معجون أسنان ، مناديل " (انظر ا لحق رقم ٧) .

ب - الإجراءات ا تبعة لتطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً :

قامت الباحثة بتدريب (٣) فتيات ذوات لف عقلي شديد على مهارة تنظيف الأسـنان وهـن (نورة .ع ، نوف ، حصة) ، وذلك باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً . حيث كان التدريب خلال (جلستا) اليوم ، أي بواقع (١٠) جلسات أسبوعياً . و ت عملية التدريب على ـس مراحل أساسية على النحو التا :

١- مرحلة إعداد ال نامج التدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً :

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً لكل فتاة (انظـر ا لحـق رقم ٨) ، حيث اشتمل على ا طوات التالية (معلومات عامة عن الفتاة ، اختيار السلوك ا ستهدف ووصفه من حيث ديد ا دف العام وهو **" أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية "** ، و ليل هذه ا هارة إ أهداف سلوكية بسيطة تتناسب مع قدرات أفراد العينة ، كذلك ديد ا ث ا ستهدف " أو ا فز " وهو طلب الفتـاة تنظيف أسنا ا ذه العبارة " هيا يا ... فرشي أسنانك " ، واختيار أربع مستويات تلق التسلـسل ا رمي من الأكثر إ الأقل تلقيناً " جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ومـث مـستهدف ". بالإضـافة لتحديد فترة استجابة كل فتاة لتنفيذ ا هارة ، و ديد معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل وهـو بعد كل " ٣ جلسات " ، كذلك اختيار جدول لتقييم أداء كل فتاة ا ـستويات الأقـل تـدخلاً و ديد ردة " فعل ا علمة " اه استجابات الفتاة الصحيحة وا اطئة ، واختيار نظام مع البيانـات يشمل جدول يوضح خطوات ليل مهارة تنظيف الأسنان ، واستجابات الفتـاة خـلال ا لـسات التدريبية ونسبتها ، وأخ اً رسم بيا لرصد الاستجابات الصحيحة ا ستقلة بكل فتاة) .

٢- مرحلة تسجيل بيانات ا ط القاعدي :

ت عملية تسجيل بيانات ا ط القاعدي للفتيات من خلال طلب الباحثة من كل فتاة فردياً تنظيف أسنا ا بالفرشاة وا عجون ، وتسجيل استجابتها لـ ثلاث ـ اولات متتاليـ ة ، وذلـ ك باسـ تخدام " استمارة تسجيل بيانات ا ط القاعدي " (انظر ا لحق رقم ٩) .

- قامت الباحثة بإجراء قياس مبدئي هارة تنظيف الأسنان لكل مـ ن الفتيـ ات ا موعـ ة الأو (نورة . ع ، نوف ، حصة) لتأكد من عدم إتقا ن للمهارة .
- سجلت الباحثة بيانات ا ط القاعدي للفتاة الأو (نورة . ع) خلال (٤) جلسات متتالية .
- إجراء قياس تقصي لبيانات ا ط القاعدي للفتاة الثانية (نوف) خلال (٥) جلسات ، وذلك أثناء قيق الفتاة الأو (نورة .ع) للمعيار ا دد .
- إجراء قياس تقصي لبيانات ا ط القاعدي للفتاة الثالثة (حصة) خلال (٦) جلسات ، وذلك أثناء قيق الفتاة الثانية (نوف) للمعيار ا دد .

٣- مرحلة التدخل :

- قامت الباحثة هذه ا رحلة بتدريب الفتيات (نورة . ع ، نوف ، حصة) من خلال جلـ سات فردية لكل فتاة على حده . يث لا يتم تدريب فتاة إلا بعد قيق الفتاة ال تسبقها للمعيار ا ـ دد وذلك كما هو متبع منهجية التصاميم الفردية . واستغرق التدريب جلستا اليـ وم ، أي بواقـ ع (١٠) جلسات أسبوعياً . ا لسة الأو الساعة ٨ والنصف صباحاً ، أما ا لسة الثانية الساعة ١٢ ظهراً ، وذلك قبل تناول وجبة الغداء للم رات ال سبق توضيحها .
- بدأت الباحثة بعملية التدريب **ا ستوى الأول الأكثر تلقيناً (جسدي جزئي)** من خلال جذب انتباه الفتاة بسؤا ا عن ا ال بقول : (كيف حالك اليوم يا ...) ا سح على رأسها ، مع مراعاة أن تتضمن ن ة الصوت نوعاً من جذب الانتباه ، وال ول للمستوى اللفظي ا فهوم للفتـ اة ، طلبـ ت الباحثة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا بقول " هيا يـ ا ... قفـ ي أمـ ام ا غـ سلة " قامت سك جزء من الكتف ا لفي للفتاة وتوجيهها و ا غسلة . فعندما أصدرت الفتاة اسـ تجابة صحيحة قامت الباحثة بتعزيزها بقو ا " شطورة يا ... ووضعت ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، انتقلت للهدف التا . أما حال الاستجابة ا اطئة للفتاة قامت الباحثة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية ، حيث أمسكت بالفتاة من ا لف ووجهتها للوقـ وف أمـ ام ا غسلة وقالت ا " هنا يا ... نقف أمام ا غسلة " ، انتقلت للهدف التا . وكررت الباحثة ذلك يع خطوات ا هارة . وبعد (٣) جلسات وهو معيار الانتقال للمستوى الأقل تلق بعد أن حققت الفتاة فيه استجابة صحيحة على مستوى التلق الأول - جسدي جزئي - ، قامت الباحثـ ة بـ إجراء

تقصي للمستويات الأقل تلق (ذجة ، أو لفظي ، أو مذ مستهدف) فعند استجابة الفتاة ـستوى التلق الأقل ، استبعدت الباحثة التلق الأكثر مثلاً " حال استطاعة الفتاة تنفيذ ا طوة بتلق لفظي استبعاد النمذجة ، والاستمرار بالتلق اللفظي حـ استقلت الفتاة با طوة . و حال عدم استطاعة الفتاة قامت الباحثة بالانتقال التدر ي إ **ا ستوى الثا الأقل مساعدة (النمذجة)** حيـث طلبـت الباحثة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا وقول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة " وقامت الباحثة بنمذجة ذلك من خلال وقوفها أمام ا غسلة . فعندما أصدرت الفتاة استجابة صحيحة عزز ـا الباحثة بقو ا " شطورة يا ... ووضعت ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيـسية وانتقلت للهدف التا . وعندما استجابة الفتاة بشكل خاطئ قامت الباحثـة بتقـد " النمذجـة " بالوقوف أمام ا غسلة وقول " هنا نقف يا ... أمام ا غسلة " ، انتقلت للهدف التا وبعـد (٣) جلسات كررت الباحثة قياس التقصي -كما سبق ذكره ا ستوى الأول - .

- أما **ا ستوى الثالث اقلها مساعدة (التلق اللفظي)** فقد طلبت الباحثة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا بقول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة " ، وقامت الباحثة بالشرح اللفظي للفتاة " امشي شوي للمغسلة قفي أمامها " . فعندما أصدرت الفتاة استجابة صـحيحة قامـت الباحثـة بتعزيزها بقو ا " شطورة يا ... ووضعت ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية وعند استجابة الفتاة بشكل خاطئ قامت الباحثة بشرح ا طوة لفظياً بقول " امـشي يـا ... شـوي للمغسلة قفي أمامها " ، انتقلت للهـدف التـا . وأخـ أ **ا ـستوى الرابـع الاسـتقلا** (ا ذ ا ستهدف) حيث طلبت الباحثة من الفتاة القيام بتنظيف أسنا ا بقو ا " هيا يـا ... فرشـي أسنانك " وقامت الفتاة فيه بأداء هذه ا طوة دون أي تلقيناً من الباحثة ، وبالتا عززت الباحثة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... ووضعت ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية .
- هذا مع ملاحظة انه عندما حدث ا ستوى الأقل تلقيناً تكرراً للخطأ (لثلاث مـرات) ، فـإن الباحثة عادت للمستوى الأكثر تلق ، وقدمت ا ساعدة انتقلـت للهـدف التـا ، وهكـذا يع ا طوات ، و مبع الفتيات وفق سـيناريو اسـتخدام إجـراء ا ـساعدة ا تناقـصة تـدر ياً (انظر ا لحق رقم ١٠) الذي قامت الباحثة بإعداده لضمان الدقة تطبيق هذا الإجراء التـدريب على مهارة تنظيف الأسنان .
- استخدمت الباحثة أثنـاء عمليـة التـدريب جـداول التعزيـز ا تواصـل Continuous Reinforcement Schedules (CRS) ، وا تمثل كل من التعزيز الاجتماعي ، التعزيز الرمزي والتعزيز الغذائي مراعية ذلك الفروق الفردية نوع ا عزز لكل فتاة . كذلك استخدمت جـداول التعزيز للنسب ا تغ ة Variable-Ratio Reinforcement Schedules (VRS) مرحلة ا افظـة على السلوك ا ستهدف (انظر ا لحق رقم ١١) .

٤- مرحلة الاحتفاظ با هارة ا كتسبة :

قامت الباحثة بعد مرحلة التدخل بإجراء جلسات تقصي للمحافظة على ا هارة ا كتسبة ، باستخدام استمارة أعدت لذلك (انظر ا لحق رقم ١٢) ، حيث كان ذلك خلال كل أربع جلسات بعد قيق الفتاة عيار ا هارة ا دد . وقد أجريت جلسات تقصي ا افظة للفتيات الثلاث على النحو التا :

- تقصي مدى احتفاظ الفتاة الأو (نورة .ع) هارة تنظيف الأسنان خلال (٩) جلسات . وذلك أثناء إجراء التدخل للفتاة الثانية (نوف) .
- تقصي مدى احتفاظ الفتاة الثانية (نوف) هارة تنظيف الأسنان خلال (٤) جلسات وذلك أثناء إجراء التدخل للفتاة الثالثة (حصة) .
- استمرت الباحثة تقصي مدى احتفاظ (نورة .ع ، ونوف) أثناء إجراء التدخل للفتاة الثالثة (حصة) وبعد مضي (٤) جلسات من اكتساب (حصة) هارة تنظيف الأسنان ، تقصي مدى احتفاظها با هارة خلال (جلسة واحدة) .

٥- مرحلة تعميم ا هارة ا كتسبة :

قامت الباحثة هذه ا رحلة بتقصي مدى تعميم الفتيات الثلاث هارة تنظيف الأسنان . فبعد مرور (٣) أسابيع من اكتساب الفتيات الثلاث للمهارة ا كتسبة وا افظة عليها ، إجراء تسجيل بيانات التعميم من خلال تكليف الباحثة للحاضنة ا سئولة عن كل فتاة بالقيام طالبة الفتاة بعد تناو ا وجبـة الغداء بتنظيف أسنا ا بالفرشاة وا عجون بدون تقد أي مساعدة ، وذلك ا غاسل داخـل دورات ا ياه ا اصة هجع كل فتاة ، وقد قامت الباحثة با لاحظة من بعد وتسجيل البيانـات اسـتمارة خاصة بتعميم ا هارة (انظر ا لحق رقم ١٣) .

ج - الإجراءات ا تبعة لتطبيق إجراء التأخ الزم الثابت :

قامت الباحثة بتدريب (٣) فتيات ذوات لف عقلي متوسط وشديد على مهارة تنظيف الأسنان وهن (، حن ، نورة . س) ، وذلك باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت ، حيث كان التدريب خلال جلست اليوم ، أي بواقع (١٠) جلسات أسبوعياً . و ت عملية التدريب س مراحل أساسية على النحو التا :

١- مرحلة إعداد ال نامج التدريسي لإجراء التأخ الزم الثابت :

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريسي لإجراء التأخ الزم الثابت لكل فتاة (انظر ا لحق رقم ١٤) ، حيث اشتمل على عدد من ا طوات وهي " معلومات عامة عن الفتاة ، ديد ا دف العام وهو **" أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية "** ، كذلك ليل هذه ا هارة إ أهداف سلوكية بسيطة تتناسب مع قدرات أفراد العينة ، و ديد ا ثـ ا فز والذي كان عبارة عن الطلب من الفتاة تنظيف أسنا ا بقول : " هيا يا ... فرشي أسنانك " . بالإضافة إ ديد التلق الضابط (النمذجة) ، و ديد قدرة الفتاة على الانتظار لتلقي التلق ، و ديد عدد جلسات " مهلة الصفر " وال كانت عبارة عن (٣) جلسات ميع الفتيات ، و ديد طول الفاصل الزم للتأخ وهو (٤) ثوان ، هذا بالإضافة لتحديد فترة استجابة كل فتاة لتنفيذ ا هارة . و ديد رد فعل ا علمة اه الاستجابات ا مس ال قد تصدر من الفتاة سواء كانت " صحيحة ملقنة ، صحيحة غ ملقنة ، وخاطئة ملقنة ، خاطئة غ ملقنة أو عدم وجود استجابة من الفتاة " ، و اختيار نظام مع البيانات يشمل جدول يوضح خطوات ليل مهارة تنظيف الأسنان ، واستجابات الفتاة خلال ا لسات التدريبية ، ونسبة كل من الاستجابات ا مس السابقة . وأخ اً رسم بيا لرصد الاستجابات الصحيحة ا ستقلة بكل فتاة " .

٢- مرحلة تسجيل بيانات ا ط القاعدي :

ت عملية تسجيل بيانات ا ط القاعدي للفتيات من خلال طلب الباحثة من كل فتاة فردياً تنظيف أسنا ا بالفرشاة وا عجون ، وتسجيل استجابتها لـ ثلاث اولات متتالية ، وذلك باستخدام " استمارة تسجيل بيانات ا ط القاعدي " (انظر ا لحق رقم ٩) .

- قامت الباحثة بإجراء قياس مبدئي هارة تنظيف الأسنان لكل من الفتيات ا موعة الثانية (، حن ، نورة . س) لتأكد من عدم إتقا ن للمهارة .
- سجلت الباحثة بيانات ا ط القاعدي للفتاة الأو ( ) خلال (٤) جلسات متتالية .
- إجراء قياس تقصي لبيانات ا ط القاعدي للفتاة الثانية (حن) خلال (٥) جلسات ، وذلك أثناء قيق الفتاة الأو ( ) للمعيار ا دد .

- إجراء قياس تقصي لبيانات ا ط القاعدي للفتاة الثالثة (نورة) خلال (٦) جلسات ، وذلـك أثناء قيق الفتاة الثانية (حن) للمعيار ا دد .

٣- مرحلة التدخل :

- قامت الباحثة هذه ا رحلة بتدريب الفتيات (، حن ، نورة . س) جلسات فردية لكل فتاة على حده . يث لا يتم تدريب فتاة إلا بعد قيق الفتاة ال تسبقها للمعيار ا دد ، وذلك كمـا هو متبع منهجية التصاميم الفردية . واستغرق التدريب (جلستا) اليوم ، أي بواقـع (١٠) جلسات أسبوعياً . ا لسة الأو الساعة (٨ والنصف) صباحاً ، أما ا لسة الثانيـة الـساعة (١٢) ظهراً ، وذلك قبل تناول وجبة الغداء للم رات ال سبق توضيحها . واستخدمت الباحثة عند تطبيقها لإجراء التأخ الزم الثابت مرحلتا أساسيتا ا :

- مرحلة مهلة " التأخ الصفري " :

ويقصد ا انعدام ا هلة الزمنية بـ تعليمات ا هارة والتلق الضابط من قبل الباحثة ، حيث هدفت هذه ا رحلة إ تدريب الفتيات على خطوات ا هارة ، وضمان حدوث الاستجابات الـصحيحة ا لسات التدريبية . و ت هذه ا رحلة من خلال قيام الباحثة ذب انتباه الفتاة بسؤا ا عـن ا ـال بقول : (كيف حالك اليوم يا ...) ا سح على رأسها ، مع مراعاة أن تتضمن ن ة الصوت نوعـاً من جذب الانتباه وال ول للمستوى اللفظي ا فضل للفتاة . بعد ذلك قـدمت الباحثـة (تعليمـات ا هارة) للفتاة ، وقامت الباحثة مباشرة بتنفيذ كل خطوة من خطوات ا هارة أمام الفتاة وطلبت منها تقليدها . هذا وقد ت ا لسات التدريبية ذه ا رحلة على النحو التا : طلبت الباحثة مـن الفتـاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال مناداا ا بقول : " هيا يا ... قفي أمـام ا غـسلة لتفرشـي أسـنانك" وقامت الباحثة مباشرة بتقد " التلق الضابط - النمذجة " بالوقوف أمام ا غسلة وقول : " هيا يا ... قفي هنا مثلي " . فعندما ظهرت استجابة صحيحة من الفتاة قامت الباحثة مباشرة بتعزيزها لفظياً بقول " شطورة يا ... " ووضعت ا ملصق الوجه ا بتسم على اللوحة ا غناطيسية ، انتقلت للهدف التا وعندما ظهرت الاستجابة ا اطئة أو عدم الاستجابة من الفتاة ، قامت الباحثة بإعادة الطلب من خلال مناداة الفتاة وقول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة لتفرشي أسنانك "، وقامت الباحثة مباشرة بتقـد " التلق الضابط – النمذجة " بالوقوف أمام ا غسلة ، وقالت للفتاة " هيا يا ... قفـي هنـا مثلـى " انتظرت أداء الفتاة . فعند استجابة الفتاة الصحيحة قامت الباحثة بتعزيزها لفظياً بقول " شطورة يا ... " ووضعت ا ملصق الوجه ا بتسم على اللوحـة ا غناطيـسية ، انتقلـت للهـدف التـا .

وقد استبدلت الباحثة بعد الانتهاء من ا لسة يع ا لصقات ال عتها الفتاة عزز غذائي مفضل ا أما الاستجابة ا اطئة أو عدم الاستجابة من الفتاة ، فالباحثة قد قامت مباشرة بالوقوف ا كـان

الصحيح وقالت للفتاة : " هنا نوقف يا .. أمام ا غسلة " ، انتقلت للهدف التا . وهكذا يـع خطوات ا هارة و ميع الفتيات ، وفق سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة التـأخ الصفري " (انظر ا لحق رقم ١٥) ، الذي قامت الباحثة بإعداده لضمان الدقة تطبيق هذا الإجراء التدريب على مهارة تنظيف الأسنان . هذا وقد انتقلت الباحثة إ ا رحلة الثانية (مهلة ٤ ثـوان) بعد كن الفتاة ا رحلة الأو (التأخ الصفري) من الاستجابة الصحيحة ا لقنـة بنـسبة ـاح (١٠٠%) خلال ثلاث جلسات متتالية .

▪ مرحلة مهلة التأخ " ٤ ثوان " :

ويقصد ا إدخال مهلة زمنية (٤) ثوان بـ تعليمات ا هارة والتلق الضابط من قبـل الباحثـة . حيث قامت الباحثة ذب انتباه الفتاة باستخدام نفس الأسلوب ا ستخدم مهلة التأخ الـصفري - كما سبق ذكره - ، ومن طلبت الباحثة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا وقـول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة لتفرشي أسنانك " ، وانتظرت الباحثة (٤) ثوان مـن خـلال عـدها بصوت خافت "١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ " . وقدمت بعد مهلـة التـأخ الـتلق الـضابط (النمذجة) ، حيث وقفت الباحثة أمام ا غسلة وقالت : هيا يا ... قفي أمام ا غسلة هنـا مثلـي . هذا وقد ظهرت س استجابات للفتاة تصرفت الباحثة اهها كالتا : حال الاستجابة الصحيحة غ ا لقنة (وقوف الفتاة أمام ا غسلة خلال مهلة التأخ ٤ ثوان) ، قامت الباحثة مباشرة بتعزيز الفتاة لفظياً بقول " شطورة يا ... " ، ووضعت ا ملصق الوجه ا بتسم على اللوحة ا غناطيسية ، انتقلت للهدف التا . كذلك ا ال التعزيز أثناء حدوث الاستجابة الصحيحة ا لقنة (وقوف الفتاة أمـام ا غسلة بعد مهلة التأخ ٤ ثوان وبعد تلق الباحثة) . أما حال الاستجابة ا اطئـة غـ ا لقنـة (وقوف الفتاة مكان أخر عن ا غسلة خلال مهلة التأخ ٤ ثوان) ، فإن الباحثة أعادة الطلب مـن الفتاة بأن تنفذ ا طوة ا طلوبة ، وانتظر ا "٤ " ثوان . وعند قيام الفتاة بالاستجابة الصحيحة عزز ا مباشرة ، وانتقلت للهدف التا ، أما حال استجابتها ا اطئة أو عدم الاستجابة ، قامت الباحثـة مباشرة بتوضيح ا طأ ، وقدمت التلق الضابط – النمذجة - انتقلت للهدف التا . وكـذلك استخدمت الباحثة نفس الإجراءات عندما حدثت استجابة خاطئة ملقنة (وقوف الفتاة مكان أخـر عن ا غسلة بعد مهلة التأخ ٤ ثوان) ، أو عدم وجود استجابة من الفتاة . وهكذا استخدمت الباحثة إجراءات ا رحلة يع خطوات ا هارة و ميع الفتيات ، وفق سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت " مهلة ٤ ثوان " (انظر ا لحق رقم ١٥) الذي قامت الباحثة بإعداده لضمان الدقة تطبيـق هذا الإجراء التدريب على مهارة تنظيف الأسنان .

- استخدمت الباحثة أثناء عملية التدريب جداول التعزيز ا تواصـل Continuous Reinforcement Schedules(CRS) وا تمثل كل من التعزيز الاجتماعي ، التعزيـز الرمـزي ، التعزيـز الغـذائي مراعية ذلك الفروق الفردية نوع ا عزز لكل فتاة . كذلك استخدمت جداول التعزيز للنـسب ا تغ ة Variable-Ratio Reinforcement Schedules (VRS) مرحلة ا افظة علـى الـسلوك ا ستهدف . (انظر ا لحق رقم ١١) .

٤- مرحلة الاحتفاظ با هارة ا كتسبة :

قامت الباحثة بعد مرحلة التدخل بإجراء جلسات تقصي للمحافظة على ا هارة ا كتسبة ، باستخدام استمارة أعدت لذلك (انظر ا لحق رقم ١٢) ، حيث كان ذلك خلال كل أربع جلسات بعد قيق الفتاة عيار ا هارة ا دد . وقد أجريت جلسات تقصي ا افظة للفتيات الثلاث على النحو التا :

- تقصي مدى احتفاظ الفتاة الأو ( ) هارة تنظيف الأسنان خلال (١٠) جلسات وذلك أثناء إجراء التدخل للفتاة الثانية (حنـ) .
- تقصي مدى احتفاظ الفتاة الثانية (حنـ) هارة تنظيف الأسنان خلال (٥) جلسات وذلك أثناء إجراء التدخل للفتاة الثالثة (نورة . س) .
- استمرت الباحثة تقصي مدى احتفاظ الفتات الأو والثانية (، حنـ) أثناء إجراء التدخل للفتاة الثالثة (نورة . س) . وبعد مضي (٤) جلسات من اكتساب (نورة . س) هارة تنظيف الأسنان ، تقصي مدى احتفاظها با هارة خلال (جلسة واحدة) .

٥- مرحلة تعميم ا هارة ا كتسبة :

قامت الباحثة هذه ا رحلة بتقصي مدى تعميم الفتيات الثلاث هارة تنظيف الأسنان . فبعد مرور (٣) أسابيع من اكتساب الفتيات الثلاث للمهارة ا كتسبة وا افظة عليها ، إجراء تسجيل بيانات التعميم من خلال تكليف الباحثة للحاضنة ا سئولة عن كل فتاة بالقيام طالبة الفتاة بعد تناو ا وجبـة الغداء بتنظيف أسنا ا بالفرشاة وا عجون بدون تقد أي مساعدة ، وذلك ا غاسل داخـل دورات ا ياه ا اصة هجع كل فتاة ، وقد قامت الباحثة با لاحظة من بعد وتسجيل البيانـات اسـتمارة خاصة بتعميم ا هارة (انظر ا لحق رقم ١٣) .

سابعاً : ثبات وصدق تطبيق إجراءات الدراسة :

أ - ثبات تطبيق إجراءات الدراسة :

قياس ثبات تطبيق الإجراءات (أي الدرجة الـ طبقت فيها الباحثة إجرائي ا ساعدة ا تناقـصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت بالشكل ا طلوب) ، وذلك من خلال اسـتعانة الباحثـة بإحـدى ا علمات ا سئولات عن الفتيات " كملاحظ مستقل " من داخل ا ركز . حيث قامت الباحثة بإعـداد استمارة لتوضيح أهم ا طوات الأساسية لتطبيق كـل مـن إجـراء ا ـساعدة ا تناقـصة تـدر ياً (انظر ملحق رقم ١٦) . حيث بلغ موع ا طوات (١٢) خطوة . وكذلك خطوات تطبيق إجراء التأخ الزم الثابت (انظر ملحق رقم ١٧) ، حيث بلغ موع ا طوات (١٢) خطوة . هذا و تكليف ا لاحظ ا ستقل - ا علمة - تابعة تقيد الباحثة با طوات ا ددة لتطبيق الإجراءات خـلال (٣٣ %) من ا موع الكلي للجلسات التدريبية الـ بلغت أثناء استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقـصة تدر ياً (٧٢) جلسة ، أما عدد ا لسات التدريبية أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابـت فقـد بلغت (٦٤) جلسة . وقد حساب هذه النسبة (٣٣ %) من موع ا لسات التدريبية السابقة من خلال ا عادلة التالية : موع ا لسات التدريبية × ٣٣ ÷ ١٠٠ . وبذلك تكون عدد ا لـسات الـ قام ا لاحظ تابعتها أثناء تطبيق الباحثة لأجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً (٢٤) جلـسة مـن خلال تطبيق ا عادلة السابقة على النحو التا :

٧٢ جلسة × ٣٣ = ٢٣٧٦ ÷ ١٠٠ = ٢٣,٧٦ تقريباً ٢٤ جلسة .

أما ا لسات الـ قام ا لاحظ تابعتها أثناء تطبيق الباحثة لأجراء التأخ الزم الثابت كانت (٢١) جلسة من خلال تطبيق ا عادلة السابقة على النحو التا :

٦٤ جلسة × ٣٣ = ٢١١٢ ÷ ١٠٠ = ٢١,١٢جلسة .

و حساب ثبات تطبيق الإجراءات كل جلسة من خلال قسمة موع ا طوات الـ طبقتـها الباحثة على ا موع الكلي للخطوات (١٢) خطوة ، مضروبة ١٠٠ . حيث تراوحت نسبة ثبات تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً بـ (٨٣ % - ١٠٠%) خلال (٢٤) جلسة . أما نـسبة ثبات تطبيق إجراء التأخ الزم الثابت فقد تراوحت بـ (٩١ % - ١٠٠ %) خـلال (٢١) جلسة .

وللحصول على ا توسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة ت قسمة مـوع نـسب ثبـات ا لسات على عدد ا لسات ال ت ملاحظتها من قبل ا لاحظ ، و ذا يكون ا توسط العام لثبـات تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تـدر ياً (٩٨ %) مـن خـلال تطبيـق ا عادلـة علـى النحـو الآ : ٢٣٤٧ ÷٢٤ = ٩٨ % ، وا توسط العام لثبات تطبيق إجراء التأخ الزم الثابت يكـون (٩٩ %) من خلال تطبيق ا عادلة كالتا : ٢٠٨٢ ÷٢١ = ٩٩ % . ويوضح ا دول رقم (٥) حساب ثبات تطبيق الإجراءات العامة للدراسة ، حيث بلغ ا توسط العام لثبات تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً (٩٨ %) ، وا توسط العام لثبات تطبيق إجراء التأخ الزم الثابـت (٩٩ %) . ا يعد مؤشراً قوياً على ثبات تطبيق الباحثة للإجراءات التعليمية هذه الدراسة بالدقة اللازمة .

ب - ثبات الاتفاق بـ ا لاحظ :

قياس ثبات الاتفاق بـ ا لاحظ (الباحثة ، وا لاحظ ا ستقل - ا علمـة -) للتأكـد مـن التسجيل الصحيح لاستجابات الفتيات ا موعت أثناء تدريبهن على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك باستخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت . و قياس ثبات التسجيل خـلال (٣٣ %) من موع ا لسات التدريبية لكل إجراء ، حيث كانت جلسات القياس لأجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر اً (٢٤) جلسة ، أما إجراء التأخ الزم الثابت فكانت (٢١) جلـسة . و ـت عملية القياس من خلال قيام كل من الباحثة وا لاحظ ا ستقل - ا علمة - بتسجيل استجابات الفتيات أثناء ا لسات التدريبية ، وذلك من خلال " استمارات تسجيل بيانات الأجراء ال نامج التدريـسي ا اص بكل فتاة " ، وقد راعت الباحثة ذلك أن تكون عملية التسجيل فتـرة زمنيـة واحـدة مع ا رص على التسجيل الفردي لكل منهما دون التدخل أو التأث .

و حساب نسبة الاتفاق كل جلسة من خلال تقسيم عدد مرات الاتفاق على مـوع " عـدد مرات الاتفاق ، ومرات الاختلاف" مضروباً (١٠٠) . وقد تراوحـت نـسب الاتفـاق بـ ا لاحظ تسجيل استجابات الفتيات أثناء استخدام إجـراء ا ـساعدة ا تناقـصة تـدر اً بـ (٧٦ % - ١٠٠ %) ، و توسط (٩٢ %) . أما إجراء التأخ الزم الثابت فقد تراوحت نسب الاتفاق بـ ا لاحظ بـ (٨٢ % - ١٠٠ %) و توسط (٩٥ %) ، كما هو موضح ا دول رقم (٦) . وهذا يعد مؤشراً هاماً حول قيام الباحثة بتسجيل بيانات ا تغ التابع هذه الدراسة .

ج- صدق تطبيق إجراءات الدراسة :

لضمان الصدق الداخلي لتطبيق إجراءات الدراسة ، قامت الباحثة ا يلي :

▪ تقسيم الفتيات إ موعت بناء على رأي ا علمة ا سئولة عنهن وملاحظات الباحثة .

▪ تطبيق متغ مستقل واحد (ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً) على ا موعة الأو مـن عينـة الدراسـة وكذلك متغ مستقل واحد (التأخ الزم الثابت) على ا موعة الثانية .

▪ اختيار مهارة استقلالية واحدة مشتركة ب ا موعت ، وهي مهارة تنظيف الأسنان بناء علـى رأي ا علمة ا سئولة عنهن ، وتعبئتها لاستمارة ديد ا هارة ا ستهدفة الدراسة (انظر ملحق رقم ٤) .

▪ التأكد من أن الفتيات عينة الدراسة يسبق ن التدريب على مهارة تنظيف الأسنان .

▪ اختيار الفتيات ال تنعدم نسبة زيار ن ا لية ، لضمان عدم وجود أي تأث ات تدريبية غ تـأث إجراءات الدراسة .

▪ اختيار الفتيات من مهاجع وغرف تلفة ، وا رص على عدم تواجدهن مع بعـضهن أثنـاء فتـرة التدريب ، سباً لعزل تأث ا ة على ا هارة ا ستهدفة .

▪ التأكيد على يع ا اضنات ، ومشرفات العناية الشخصية ا ركز بعـدم تقـد أي تـدخلات تدريبية على مهارة تنظيف الأسنان ، لنفس ا ر أعلاه . هذا و وضع نسخة التبليغ غرفة كل فتاة بإشراف من ا علمة ا سئولة عن ا هاجع (انظر ملحق رقم ١٨) .

▪ ا رص على تواجد ا علمة (ا لاحظ ا ستقل) مع الباحثة أثناء تطبيق إجراءات الدراسة ، والطلب منها متابعة تقيد الباحثة با طوات ا ددة لتطبيق الإجراءات . وكذلك القيام بتـسجيل اسـتجابات الفتيات أثناء ا لسات التدريبية .

ثامناً : الأساليب الإحصائية :

نظراً لتصميم الدراسة وفق تصاميم العينة الفردية وخاصة تصميم التقصي ا تعدد ، فإن الباحثـة قـد استخدمت أسلوب ليل النتائج من خلال قراءة ا داول والرسوم البيانية لأفراد العينـة ، وحـساب النسب ا ئوية وا توسطات . وذلك دف مقارنة أداء كل فرد من أفراد العينة أثناء استخدام إجراءات الدراسة ، وكذا مقارنة أدائهن ا موعت .

جدول رقم (٥) : ثبات تطبيق الإجراءات العامة للدراسة

البيانات	إجراء ا ساعدة ا تنافصة تدر يأ			إجراء التأخ الزم الثابت	
موع ا لسات التدريبية	٧٢ جلسة			٦٤ جلسة	
عدد ٣٣ % من موع ا لسات التدريبية	٢٤ جلسة			٢١ جلسة	
ثبات تطبيق إجراءات الدراسة	ا لسات و نسبة ثبات تطبيق كل جلسة	١	%٨٣	١	%٩١
		٢	%٩١	٢	%٩١
		٣	%٩١	٣	%١٠٠
		٤	%١٠٠	٤	%١٠٠
		٥	%٩١	٥	%١٠٠
		٦	%١٠٠	٦	%١٠٠
		٧	%١٠٠	٧	%١٠٠
		٨	%٩١	٨	%١٠٠
		٩	%١٠٠	٩	%١٠٠
		١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠
		١١	%١٠٠	١١	%١٠٠
		١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
		١٣	%١٠٠	١٣	%١٠٠
		١٤	%١٠٠	١٤	%١٠٠
		١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠
		١٦	%١٠٠	١٦	%١٠٠
		١٧	%١٠٠	١٧	%١٠٠
		١٨	%١٠٠	١٨	%١٠٠
		١٩	%١٠٠	١٩	%١٠٠
		٢٠	%١٠٠	٢٠	%١٠٠
		٢١	%١٠٠	٢١	%١٠٠
		٢٢	%١٠٠		
		٢٣	%١٠٠		
		٢٤	%١٠٠		
موع نسب ثبات ا لسات	**٢٣٤٧**			**٢٠٨٢**	
ا توسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة	**%٩٨**			**%٩٩**	

جدول رقم (٦) : نسب ثبات الاتفاق بـ ا لملاحظ أثناء تسجيل استجابات عينة الدراسة

ا لسات (٣٣ %) من ا موع الكلي للجلسات التدريبية	نسب اتفاق ا لملاحظ أثناء استخدام إجراء ا ساعدة ا تنافصة تدر ياً	نسب اتفاق ا لملاحظ أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابت
١	٧٦ %	١٠٠ %
٢	٨٢ %	١٠٠ %
٣	٨٨ %	١٠٠ %
٤	٩٤ %	٩٤ %
٥	٩٤ %	٨٢ %
٦	٩٤ %	٨٨ %
٧	٩٤ %	٨٨ %
٨	١٠٠ %	١٠٠ %
٩	١٠٠ %	١٠٠ %
١٠	١٠٠ %	١٠٠ %
١١	١٠٠ %	٨٨ %
١٢	٨٢ %	٩٤ %
١٣	٨٨ %	٨٨ %
١٤	٨٢ %	٨٨ %
١٥	٩٤ %	٩٤ %
١٦	٩٤ %	١٠٠ %
١٧	٨٢ %	١٠٠ %
١٨	٩٤ %	١٠٠ %
١٩	٨٢ %	١٠٠ %
٢٠	٩٤%	١٠٠ %
٢١	٩٤ %	١٠٠ %
٢٢	١٠٠ %	
٢٣	١٠٠ %	
٢٤	١٠٠ %	
ا موع الكلي	**٢٢٠٨**	**٢٠٠٤**
ا توسط	**٩٢ %**	**٩٥ %**

الفصل ا امس

(عرض نتائج الدراسة ومناقشتها)

الفصل ا امس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الباحثة من خلال تطبيق الدراسة ا الية إ التعرف على فاعلية استخدام إجرائّي ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والـشديد مهارة تنظيف الأسنان من ب ا هارات الاستقلالية ال تاجها هذه الفئـة . بالإضـافة إ معرفـة مستوى افظة الفتيات وتعميمهن ذه ا هارة . كذلك التعرف على أي الإجراءين أكثـر فاعليـة إكساب الفتيات ذه ا هارة ، ضوء مقارنة نتائج استخدامهما من حيث عدد اولات اكتـساب ا هارة والفترة الزمنية ا ستغرقة اكتسا ا ، ونسبة الأخطاء . ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثـة بتطبيق الإجراءين على (٦) فتيات تقسيمهن موعت متساويت ، واستخدم مع كـل موعـة إجراء واحد . وقد استخدمت الباحثة تصميم التقصي ا تعدد لتوضيح العلاقة الوظيفية ب الإجـراءين وا هارة ا ستهدفة . وسوف يشتمل هذا الفصل استعراض مفصل لنتائج الدراسة ومناقشتها ، وذلـك على النحو التا :

أولاً : إجابة السؤال الأول :

ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابـت إكـساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد بعض ا هارات الاستقلالية ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بعرض نتائج أداء الفتيات أثناء اكتساب مهارة تنظيف الأسنان وذلك باستخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت على النحو الآ :

أ - نتائج أداء "ا موعة الأو " أثناء استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً :

١- نورة .ع :

لقد كان أداء نورة خلال ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسنان من ا لسة (١-٤) مستقر علـى خط الصفر ، حيث أ ا تظهر أي أداء مستقل على مهارة تنظيف الأسنان (انظر الشكل رقم ٩) . عند بداية ا لسة (٥) استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث كانت نسبة استجابتها ا ستقلة (٠ %) ، بسبب اعتمادها على التلقينات ا قدمة من قبل الباحثة يع خطـوات لـيـل مهارة تنظيف الأسنان وهي (الوقوف أمام ا غسلة ، وأخذ معجون الأسنان ، وفتح ا عجون ، وأخذ فرشاة الأسنان ، عصر القليل من ا عجون على الفرشاة ، وفتح حنفية ا اء ، تبليل الفرشاة با اء غلق حنفية ا اء ، تفريش الأسنان "فوق ، ت ، يسار " وفتح حنفية ا اء ، ا ضمضة ، غسل الفـم ا ارجي با اء ، غسل فرشاة الأسنان ، غلق حنفية ا اء ، غلق معجون الأسنان ، وإعـادة الفرشـاة وا عجون كا ما ، وأخ اً فيف الفم با نديل) ، واستمرت نسبة اسـتجابتها ا ـستقلة (٠ %) ا لسات (٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) .

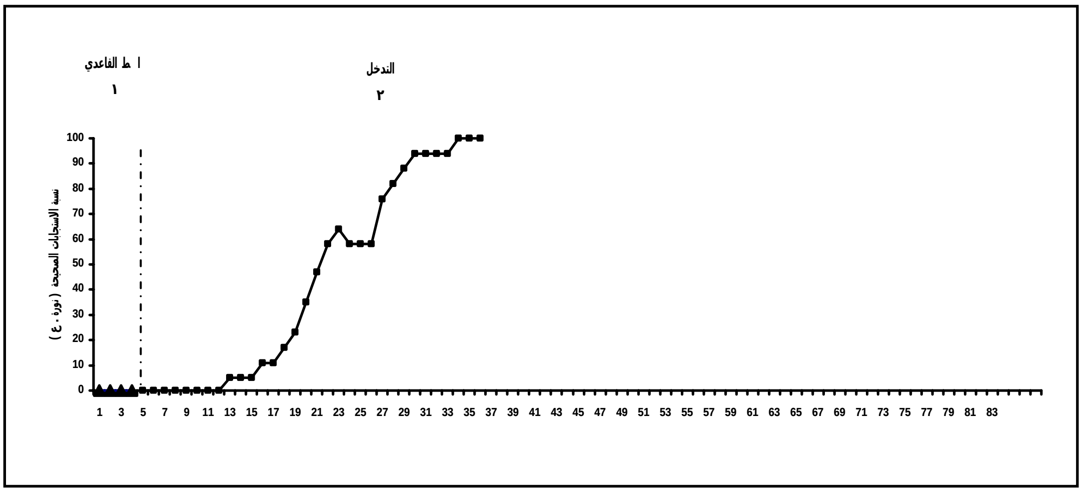
ويلاحظ أنه خلال ا لسات (١٣ ، ١٤ ، ١٥) ارتفع أداء نورة إ (٥ %) حيث كنت مـن الوقوف أمام ا غسلة والاستعداد لتنظيف الأسنان . واسـتمرت ا لـست (١٦ ، ١٧) بـالأداء ا ستقل الوقوف أمام ا غسلة ، وكذلك أخذ معجون الأسنان مباشرة وقد حققت بـذلك ارتفـاع بنسبة (١١ %) ، واصلت هذا الأداء ا ستقل ا لـسة (١٨) بفتحهـا معجـون الأسـنان بالإضافة إ خطوات ا هارة السابقة ال استقلت بأدائها وحققت نسبة (١٧ %) .

ا لسة (١٩) كنت نورة من أخذ فرشاة الأسنان بدون أي مساعدة وارتفعـت النـسبة إ (٢٣ %) وزاد التقدم ا لسة (٢٠) حيث وصل إ (٣٥ %) بتمكنها من فتح حنفية ا ـاء واستمرت بالأداء ا ستقل بغلقها حنفية ا اء ا لسة (٢١) وحققت نسبة (٤٧ %) .

أما ا لسة (٢٢) فقد كنت من غلق معجون الأسنان ، و فيف فمها با نديل بشكل مستقل وحققت بذلك نسبة (٥٨ %) ، واستمرت بأداء يـع ا طـوات الـسابقة ا لـسة (٢٣) واستطاعت خلا ا من تبليل فرشاة الأسنان با اء ، وكذلك غسل فمها ا ارجي با اء و ذا حققـت ارتفاع بنسبة (٦٤ %) . أما ا لسات (٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) فقد ا فض أداء نورة إ (٥٨ %) بسبب اعتمادها على ا ستوى الثالث ستويات التلق - اللفظي – أثناء أداء خطوة فيـف الفـم با نديل بعد أن كانت مستقلة أداء هذه ا طوة ا لسة (٢٢) ، وهذا بلا شك أثر على ا فاض نسبة الأداء .

ولكن ا لسة (٢٧) عاودت النسبة للارتفاع حيث بلغت (٧٦ %) حيث كنت نورة مـن القيام بعصر قليل من ا عجون على الفرشاة ، وكذلك غسل فرشاة الأسنان بعد الانتهاء منها وإعاد ـا كا ا ا ناسب ، واستمرت نسبة الأداء ا ستقل بالارتفـاع ا لـسة (٢٨) حـ وصـلت إ (٨٢ %) كنت خلا ا نورة من غسل فمها ا ارجي با اء . و ا لسة (٢٩) قامت با ضمضة بشكل صحيح وحققت بذلك نسبة (٨٨ %) ، وارتفعت هذه النسبة إ (٩٤ %) واسـتقرت على ذلك كل من ا لسات (٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣) ، وذلك لتمكن نورة مـن أداء يـع خطوات مهارة تنظيف الأسنان عدا ا طوة التاسعة وا اصة بتفريش الأسنان بالا اهات ا ختلفـة " فوق ، ت و ، و يسار " حيث اعتمدت أدائها على التلق اللفظي .

وعند ا لسات (٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦) حققت نورة . ع ا عيار ا ـدد لاكتـساب ا هـارة وهـو (١٠٠ %) لثلاث جلسات متتالية دون أي مساعدة ، ويوضح ا ـدول رقـم (٧) نـسبة تلـك الاستجابات الصحيحة للفتاة نورة .ع أثناء مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .



الشكل رقم (٩) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " نورة . ع " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

جدول رقم (٧) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة (نورة .ع)خلال مرحلة اكتساب ا هارة

رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة
٥	٠ %	١٨	١٧ %	٣١	٩٤ %
٦	٠ %	١٩	٢٣ %	٣٢	٩٤ %
٧	٠ %	٢٠	٣٥ %	٣٣	٩٤ %
٨	٠ %	٢١	٤٧ %	٣٤	١٠٠ %
٩	٠ %	٢٢	٥٨ %	٣٥	١٠٠ %
١٠	٠ %	٢٣	٦٤ %	٣٦	١٠٠ %
١١	٠ %	٢٤	٥٨ %		
١٢	٠ %	٢٥	٥٨ %		
١٣	٥ %	٢٦	٥٨ %		
١٤	٥ %	٢٧	٧٦ %		
١٥	٥ %	٢٨	٨٢ %		
١٦	١١ %	٢٩	٨٨ %		
١٧	١١ %	٣٠	٩٤ %		

٢- نوف :

لقد كان أداء نوف خلال جلسات تقصي ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسنان ا لسات (١ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧) مستقر على خط الصفر ، حيث أ ا تظهر أي أداء على مهارة تنظيف الأسنان (انظر الشكل رقم ١٠) . عند بداية ا لسة (٣٨) استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيث كانت نسبة استجابتها (٠ %) ، بسبب اعتمادها الكلي على التلقينات ا قدمة من قبل الباحثة يع خطوات ليل مهارة تنظيف الأسنان (ال سبق ذكرها) . واستمرت نسبة استجابتها ا ستقلة (٠ %) ا لسات (٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣) .

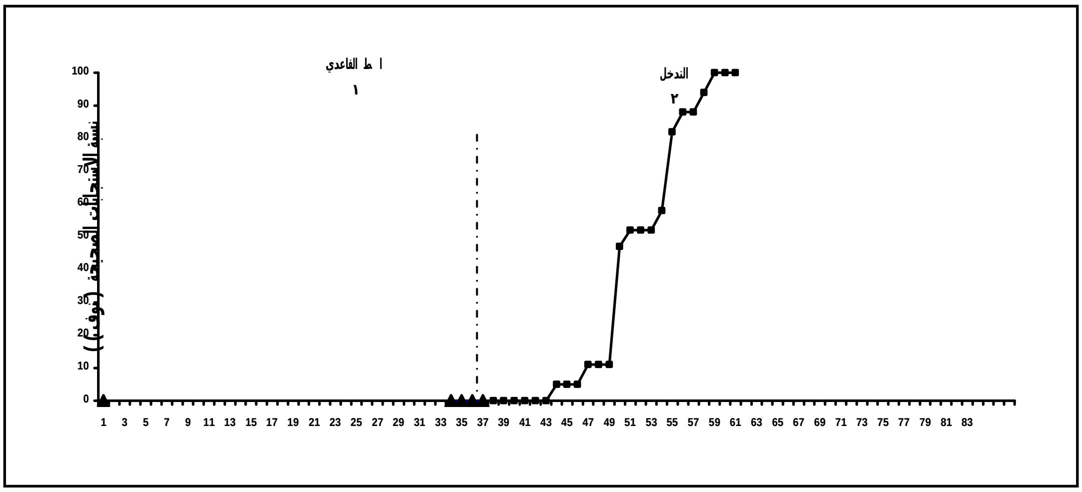
ا لسات (٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦) كنت نوف من الوقوف أمام ا غـسلة والاسـتعداد لتنظيـف الأسنان وارتفعت نسبة الأداء إ (٥ %) واستقرت على ذلـك ، حـ ارتفعـت ا لـسات (٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩) إ (١١ %) لتمكنها من الوقوف أمام ا غسلة ، وكذلك أخذ معجون الأسنان بكل استقلالية .

و ا لسة (٥٠) كنت نوف من عصر قليل من ا عجون على فرشاة الأسنان ، وفتح وغلق حنفية ا اء وحققت بذلك ارتفاع بنسبة (٤٧ %) . و ا لسات (٥١ ، ٥٢ ، ٥٣) ارتفعـت نـسبة الأداء واستقرت على (٥٢ %) لتمكن نوف من فتح معجون الأسنان بالإضافة للخطوات الـسابقة ال استقلت بأدائها .

وزاد التقدم الأداء با لسة (٥٤) بنسبة (٥٨ %) حيث استطاعت نوف تبليل فرشاة الأسنان واستمر ارتفاع أداؤها على ا هارة ا لسة (٥٥) فقد قامت بتفريش أسنا ا وغسل فمها ا ارجي با اء ، وغسل فرشاة الأسنان ، وكذلك غلق ا عجون و ذا حققت نسبة (٨٢%) .

ا لست (٥٦ ، ٥٧) كنت نوف من إعادة الفرشاة كا ا ، و فيف فمها با نـديل بنـسبة (٨٨ %) . واستمر ارتفاع أداؤها ا لسة (٥٨) حيث وصل لنسبة (٩٤ %) فقـد قامـت نوف ميع خطوات مهارة تنظيف الأسنان عدا ا ضمضة ال اعتمدت أدائها على ا ستوى الثالث من التلق " اللفظي " .

و كل من ا لسات (٥٩ ، ٦٠ ، ٦١) كنت نوف من قيق ا عيار ا دد لاكتساب ا هـارة وهو (١٠٠ %) دون أي مساعدة . ويوضح ا دول رقم (٨) نسبة تلك الاستجابات الـصحيحة للفتاة نوف أثناء مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .



الشكل رقم (١٠) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " نوف " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

جدول رقم (٨) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة (نوف) خلال مرحلة اكتساب ا هارة

رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة
٣٨	٠ %	٥١	٥٢ %
٣٩	٠ %	٥٢	٥٢ %
٤٠	٠ %	٥٣	٥٢ %
٤١	٠ %	٥٤	٥٨ %
٤٢	٠ %	٥٥	٨٢ %
٤٣	٠ %	٥٦	٨٨ %
٤٤	٥ %	٥٧	٨٨ %
٤٥	٥ %	٥٨	٩٤ %
٤٦	٥ %	٥٩	١٠٠ %
٤٧	١١ %	٦٠	١٠٠ %
٤٨	١١ %	٦١	١٠٠ %
٤٩	١١ %		
٥٠	٤٧ %		

٣- حصة :

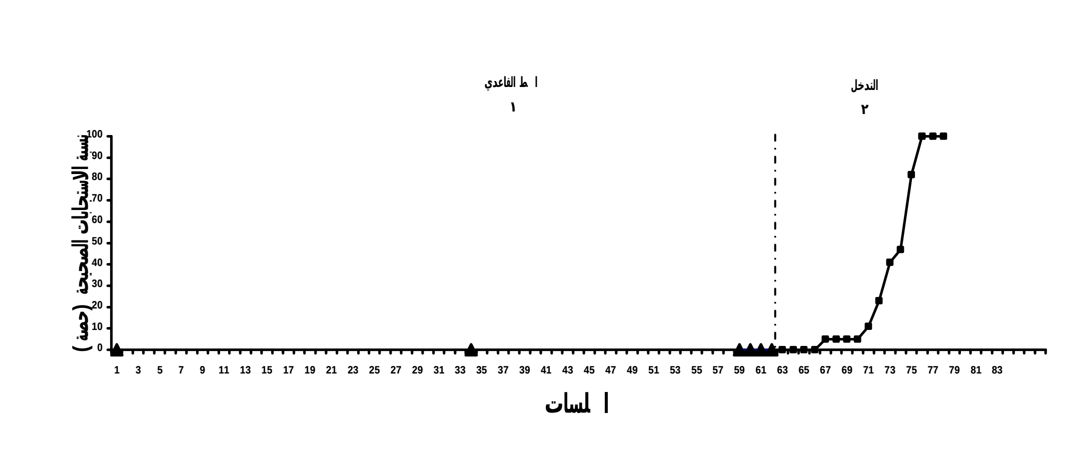
لقد كان أداء حصة خلال جلسات تقصي ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسـنان ا لـسات (١ ، ٣٤ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ، ٦٢) مستقر على خط الصفر ، حيث أ ا تظهـر أي أداء علـى مهارة تنظيف الأسنان (انظر الشكل رقم ١١) .

عند بداية ا لسة (٦٣) استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، حيـث كانـت نـسبة استجابة حصة (٠ %) ، بسبب اعتمادها الكلي على التلقينات ا قدمة من قبل الباحثـة يـع خطوات ليل مهارة تنظيف الأسنان (ال سبق ذكرها) . واستمرت نـسبة اسـتجابتها ا ـستقلة (٠ %) ا لسات (٦٤ ، ٦٥ ، ٦٦) ، بعدها ارتفع أداء حصة ا لسات (٦٧ ، ٦٨ ، ٦٩ و٧٠) حيث استطاعت الوقوف أمام ا غسلة والاستعداد لتنظيف الأسنان وحققت نسبة (٥ %) .

زادت ا لسة (٧١) إ نسبة (١١ %) لتمكنها من إعادة الفرشاة كا ـا ، و ا لـسة (٧٢) استطاعت حصة أخذ معجون الأسنان ، وكذلك فتحه بنـسبة (٢٣ %) ، و ا لـسة (٧٣) ارتفعت النسبة إ (٤١ %) حيث قامت حصة بأخذ فرشاة الأسنان ، وغسلها بعد الانتهاء منها إضافة للخطوات السابقة ال كنت منها .

أما ا لسة (٧٤) فقد ارتفع الأداء بنسبة (٤٧ %) لقيام حصة بعصر قليل من ا عجـون وغلقـه و ا لسة (٧٥) زادت نسبة أداء حصة على ا هارة إ (٨٢ %) لقيامها ميع خطوات ا هارة عدا تبليل الفرشاة بقليل من ا اء ، و تفريش الأسنان ختلف الا اهات (فوق ، ت و ، يسار) وكذلك ا ضمضة حيث اعتمدت على ا ستوى الثالث من التلقينات " التلق اللفظي " .

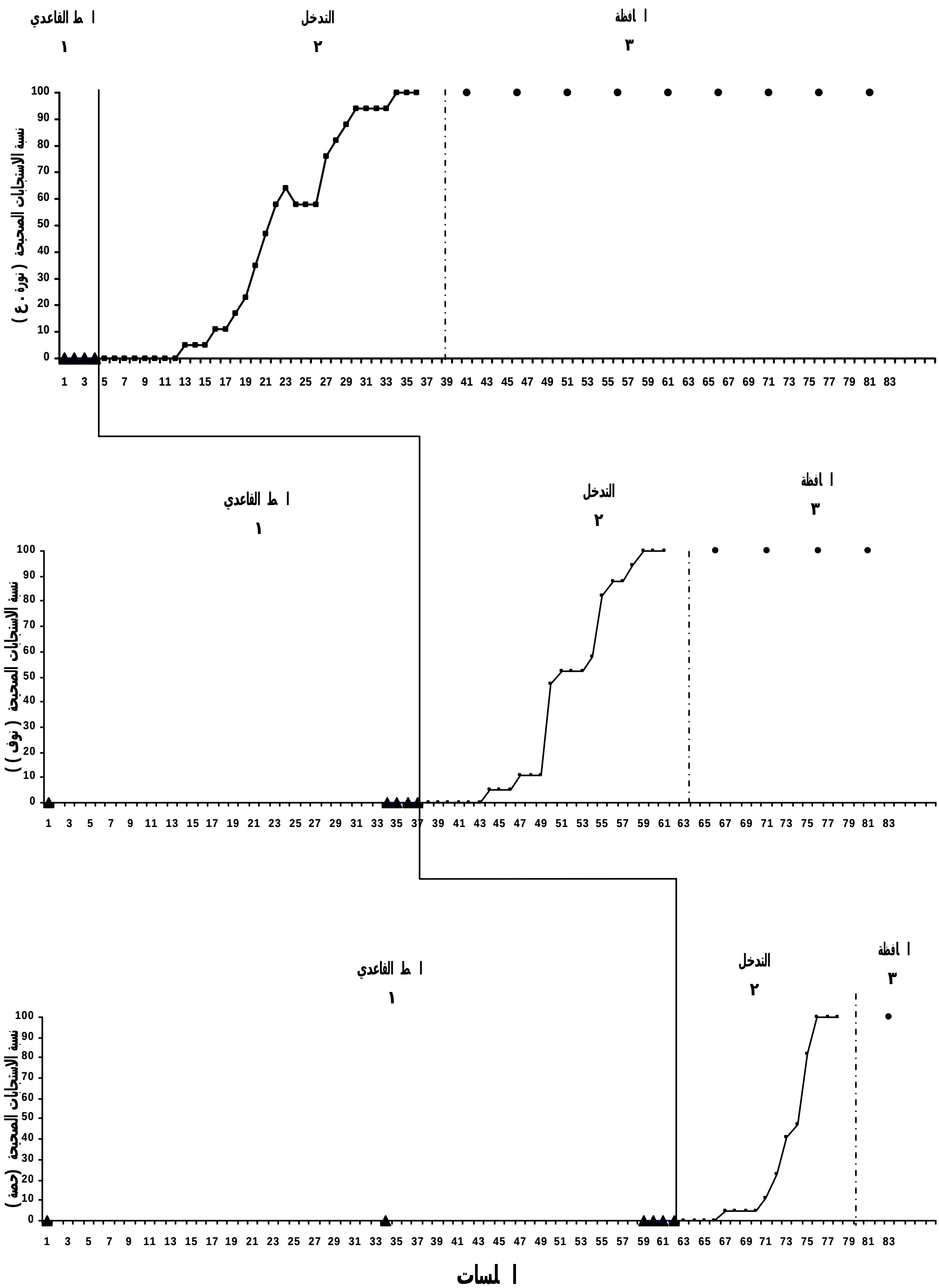
وعند ا لسات (٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨) حققت حصة ا عيار ا دد لاكتساب ا هارة وهـو (١٠٠ %) دون أي مساعدة ، ويوضح ا دول رقم (٩) نسبة تلك الاستجابات الصحيحة للفتاة حـصة أثنـاء مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .



الشكل رقم (١١) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " حصة " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

جدول رقم (٩) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة (حصة)خلال مرحلة اكتساب ا هارة

رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة
٦٣	٠ %	٧٦	١٠٠ %
٦٤	٠ %	٧٧	١٠٠ %
٦٥	٠ %	٧٨	١٠٠ %
٦٦	٠ %		
٦٧	٥ %		
٦٨	٥ %		
٦٩	٥ %		
٧٠	٥ %		
٧١	١١ %		
٧٢	٢٣ %		
٧٣	٤١%		
٧٤	٤٧ %		
٧٥	٨٢ %		



شكل رقم (١٢) : نسبة الاستجابات الصحيحة "للمجموعة الأو " أثناء استخدام إجراء ا ساعدة ا تنافصة تدر يأ

جدول رقم (١٠) : ملخص بيانات التدريب على مهارة تنظيف الأسنان باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يأ

رقم ا لمسة	نورة . ع	نوف	حصة	رقم ا لمسة	نورة . ع	نوف	حصة
١	خط قاعدي	خط قاعدي	خط قاعدي	٤٥	-	٥ %	-
٢	خط قاعدي	-	-	٤٦	افقطة	٥ %	-
٣	خط قاعدي	-	-	٤٧	-	١١ %	-
٤	خط قاعدي	-	-	٤٨	-	١١ %	-
٥	٠ %	-	-	٤٩	-	١١ %	-
٦	٠ %	-	-	٥٠	-	٤٧ %	-
٧	٠ %	-	-	٥١	افقطة	٥٢ %	-
٨	٠ %	-	-	٥٢	-	٥٢ %	-
٩	٠ %	-	-	٥٣	-	٥٢ %	-
١٠	٠ %	-	-	٥٤	-	٥٨ %	-
١١	٠ %	-	-	٥٥	-	٨٢ %	-
١٢	٠ %	-	-	٥٦	افقطة	٨٨ %	-
١٣	٥ %	-	-	٥٧	-	٨٨ %	-
١٤	٥ %	-	-	٥٨	-	٩٤ %	-
١٥	٥ %	-	-	٥٩	-	١٠٠ %	خط قاعدي
١٦	١١ %	-	-	٦٠	-	١٠٠ %	خط قاعدي
١٧	١١ %	-	-	٦١	افقطة	١٠٠ %	خط قاعدي
١٨	١٧ %	-	-	٦٢	-	-	خط قاعدي
١٩	٢٣ %	-	-	٦٣	-	-	٠ %
٢٠	٣٥ %	-	-	٦٤	-	-	٠ %
٢١	٤٧ %	-	-	٦٥	-	-	٠ %
٢٢	٥٨ %	-	-	٦٦	افقطة	افقطة	٠ %
٢٣	٦٤ %	-	-	٦٧	-	-	٥ %
٢٤	٥٨ %	-	-	٦٨	-	-	٥ %
٢٥	٥٨ %	-	-	٦٩	-	-	٥ %
٢٦	٥٨ %	-	-	٧٠	-	-	٥ %
٢٧	٧٦ %	-	-	٧١	افقطة	افقطة	١١ %
٢٨	٨٢ %	-	-	٧٢	-	-	٢٣ %
٢٩	٨٨ %	-	-	٧٣	-	-	٤١ %
٣٠	٩٤ %	-	-	٧٤	-	-	٤٧ %
٣١	٩٤ %	-	-	٧٥	-	-	٨٢ %
٣٢	٩٤ %	-	-	٧٦	افقطة	افقطة	١٠٠ %
٣٣	٩٤ %	-	-	٧٧	-	-	١٠٠ %
٣٤	١٠٠ %	خط قاعدي	خط قاعدي	٧٨	-	-	١٠٠ %
٣٥	١٠٠ %	خط قاعدي	-	٧٩	-	-	-
٣٦	١٠٠ %	خط قاعدي	-	٨٠	-	-	-
٣٧	-	خط قاعدي	-	٨١	افقطة	افقطة	-
٣٨	-	٠ %	-	٨٢	-	-	-
٣٩	-	٠ %	-	٨٣	-	-	افقطة
٤٠	-	٠ %	-	٨٤			
٤١	افقطة	٠ %	-	٨٥			
٤٢	-	٠ %	-	٨٦			
٤٣	-	٠ %	-	٨٧			
٤٤	-	٥ %	-	٨٨			

لقد أظهرت النتائج السابقة الـ عرضها وتلخيصها الشكل رقم (١٢) وا ـدول رقـم (١٠) اكتساب الفتيات " ا موعة الأو " هارة تنظيف الأسنان أثناء استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقـصة تدر ياً ، حيث حققن ا عيار ا دد بنسبة اح (١٠٠ % و لثلاث جلسات متتاليـة) . واكتـس ا هارة عدد تلف من ا لسات تراوحت ماب (١٦ – ٣٢) جلسة ، كما هو موضح ا دول رقم (١١) وهذا يعود للفروق الفردية ب أفراد ا موعة خصائصهم وظروفهم ا اصة .

جدول رقم (١١) : عدد الأيام وا لسات الـ استغرفتها ا موعة الأو لاكتساب ا هارة

عدد ا لسات	عدد الأيام	ا موعة	
٣٢ جلسة	١٦	نورة .ع	**الأو**
٢٤ جلسة	١٢	نوف	
١٦ جلسة	٨	حصة	

فالفتاة الأو " نورة . ع " استطاعت اكتساب ا هارة خلال (١٦) يوم ، (٣٢) جلسة وقـد كانت أكثر موعتها عدداً " ا لسات " ، وذلك بسبب قيامها أثناء عملية التدريب بإصدار بعض السلوكيات غ ا رغوبة " كبلع معجون الأسنان ، وعصر ا عجون ا غسلة ومسحه باليد " ا اضطر الباحثة إ تقد التنبيهات اللفظية خصوصاً ا لسات الأو من التدريب ح قلت هذه السلوكيات تدر ياً ، بالإضافة إ شر ا ا اء أثناء خطوة ا ضمضة الأمر الذي ساهم حاجتها للتدريب ، وعودة الباحثة لاستخدام التلقينات ا ستوى الثا " النمذجة " ، وا ستوى الثالث " الـ تلق اللفظـي " وهذا بلا شك أثر على تـد نـسبة أدائهـا ا ـستقل إ (٥٨ %) كـل مـن ا لـسات (٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) بعد أن كانت ا لسة السابقة (٢٣) بنسبة (٦٤ %) .

أما الفتاة الثانية " نوف " فقد اكتسبت ا هارة خلال (١٢) يوم (٢٤) جلسة . وقد يـزت عن قرينا ا ا موعة بالدافعية الكب ة أثناء أدائها طوات ا هارة مرحلة التـدريب ، وتعلمهـا السريع من مستويات التلق ا ستخدمة . إلا أ ا تعا من مشاكل صحية (نوبات صرع) تؤثر على أدائها اليومي أثناء عملية التدريب . فقد أظهرت الكث من استقرار نسبة الأداء على مهـارة تنظيـف الأسنان ا لسات التدريبية وتكرار الأخطاء كما ا لسات (٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦) حيث اسـتقرت على نسبة (٥ %) ، كذلك ا لـسات (٤٧ ، ٤٨ ،٤٩) بنـسبة (١١ %) ، وا لـسات (٥١ ، ٥٢ ، ٥٣) استقرت نوف على نـسبة (٥٢ %) ، و ا لـست (٥٦ ، ٥٧) بنـسبة (٨٨ %) . لذا فقد راعت الباحثة الوضع الصحي للفتاة أثناء عملية التدريب .

كما اكتسبت الفتاة الثالثة " حصة " مهارة تنظيف الأسنان خلال (٨) أيـام (١٦) جلـسة وقد كانت أقل موعتها عدداً " ا لسات التدريبية " ، وذلك نظراً لاستجابا ا الـصحيحة أثنـاء الانتقال ب مستويات التلق وقلة أخطائها ، الأمر الذي ساهم عدم رجوع الباحثة للمـستويات الأكثر تلق وزيادة ا لسات التدريبية .

حيث اتضح ذلك ا لسة (٧٥) فقد حصلت على نسبة (٨٢ %) لقيامها ميع خطوات ا هارة عدا تبليل الفرشاة بقليل من ا اء ، وتفريش الأسنان ختلف الا اهات ، و ا ضمضة لاعتمادها علـى ا ستوى الثالث من التلقينات " التلق اللفظي " وزادت بذلك النسبة إ (١٠٠%) كـل مـن ا لسات (٧٦ ، ٧٧ ، ٧٨) وحققت الأداء ا ستقل مهـارة تنظيـف الأسـنان بأقـل عـدد من ا لسات .

إن هذه النتائج ال أكدت على اكتساب الفتيات هارة تنظيف الأسنان باستخدام إجراء ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً تتفق مع نتائج العديد من الدراسات ال أظهرت فاعلية استخدام الإجراء لإكـساب الأفراد عدد من ا هارات الاستقلالية باختلاف أعمارهم الزمنية ومستويات الإعاقة لـديهم كدراسـة ثومس وآخـرون (Thomas et al,1982) ودراسـة هـورنر وكيلاتـز (Horner,Keilitz,1975) ال أشارتا إ اكتساب التلاميذ ذوي التخلف العقلي ا توسط للمهـارات الاسـتقلالية ا ـستهدفة (كالغسيل ، تنظيف الأسنان) باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً و بنسبة ـاح (١٠٠%) حيث كانت عدد ا لسات التدريبية اليومية بواقع (جلست) يومياً ، وهذا يتفق مع ما انتهجته الباحثة أثناء تطبيقها للإجراء من حيث عدد ا لسات التدريبية وا عيار ا دد لأداء ا هارة . كذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كـل مـن بيتـو وآخـرون (Batu et al, 2004) ، و دوريـن(Duran,1985) . وكولوزي وبولو (Colozzi,Pollow,1984) وال أكدت يعها على فاعلية استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً من خلال اكتساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد للمهارات ا ستهدفة بنسبة اح (١٠٠ %) .

ب- نتائج أداء "ا موعة الثانية " أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابت :

١- :

لقد كان أداء خلال مرحلة ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسنان ا ا ـسات (١ ، ٢ ، ٣ و ٤) مستقر على خط الصفر ، حيث أ ـا تظهـر أي أداء علـى مهـارة تنظيـف الأسـنان (انظر الشكل رقم ١٣) .

وعند ا لسات (٥ ، ٦ ، ٧) استخدام مهلة التأخ الـصفري يـع خطـوات ا هـارة (الوقوف أمام ا غسلة ، وأخذ معجون الأسنان ، وفتح ا عجون ، وأخذ فرشاة الأسنان ، عصر القليل من ا عجون على الفرشاة ، وفتح حنفية ا اء ، تبليل الفرشاة با اء ، غلق حنفية ا اء ، تفريش الأسـنان "فوق ، ت ، يسار " ، وفتح حنفية ا اء ، ا ضمضة ، غسل الفم ا ارجي با ـاء ، غـسل فرشاة الأسنان ، غلق حنفية ا اء ، غلق معجون الأسنان ، وإعادة الفرشاة وا عجون كا ما ، وأخ اً فيف الفم با نديل) حيث قامت الباحثة بأداء ا طوات والطلب من الفتاة تقليدها كـل خطـوة بدون إدخال أي فاصل زم ، وقد بلغـت نـسبة الاسـتجابات الـصحيحة ا لقنـة (١٠٠ %) والاستجابات الصحيحة غ ا لقنة (٠ %) .

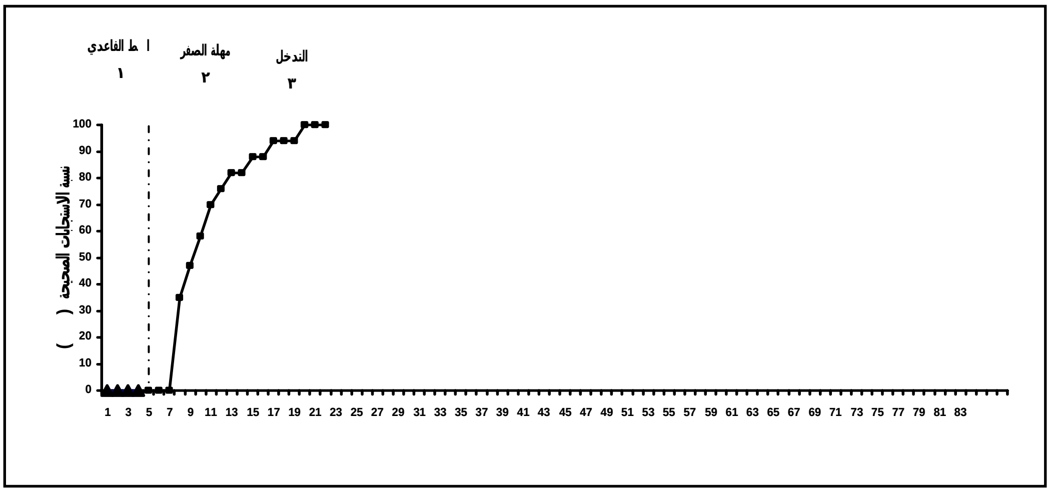
ا لسة (٨) استخدام " مهلة ٤ ثوا " حيث أظهرت ارتفاعاً الأداء ا ستقل بنـسبة (٣٥ %) لتمكنها من عصر ا عجون ، وفتح وغلق حنفية ا اء ، وكذلك ا ضمضة بشكل صـحيح .

و ا لسة (٩) ارتفعت نسبة الأداء ا ستقل إ (٤٧ %) حيث أخذت فرشـاة الأسـنان وغسلت فمها ا ارجي با اء . أما ا لسة (١٠) فقد أخذت معجون الأسنان ، وجففت فمهـا با نديل وحققت نسبة (٥٨ %) ، و ا لسة (١١) زادت نسبة الأداء (٧٠ %) لتمكن من غلق معجون الأسنان ، وإعادة الفرشاة وا عجون كا ما واستمرت هذه النسبة بالارتفاع .

كما استطاعت ا لسة (١٢) تبليل فرشاة الأسنان بقليل من ا اء بدون مساعدة وارتفعت النسبة إ (٧٦ %) ، أما ا لست (١٣ ، ١٤) فقد ارتفعت واستقرت النسبة على (٨٢ %) لتمكن من فتح معجون الأسنان ، و ا لست (١٥ ، ١٦) استطاعت الوقـوف أمـام ا غسلة بكل استقلالية والاستعداد لتنظيف الأسنان ، والقيام ميع خطوات ا هارة عدا تفريش الأسنان العلوية وكذلك غسل الفرشاة وحققت نسبة ارتفاع (٨٨ %) واستقرت على ذلك .

أما ا لسات (١٧ ، ١٨، ١٩) كنت من أداء يع خطوات ا هارة عدا تفريش الأسنان العلوية حيث اعتمدت الفتاة على التلق الضابط " النمذجة " وحققت بذلك ارتفاع بنسبة (٩٤ %) .

وعند ا لسات (٢٠ ، ٢١ ، ٢٢) حققت ا عيار ا دد لاكتساب ا هارة وهو (١٠٠ %) دون أي مساعدة من قبل الباحثة ، ويوضح ا دول رقم (١٢) نسبة تلك الاستجابات الصحيحة للفتاة أثناء مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .



الشكل رقم (١٣) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

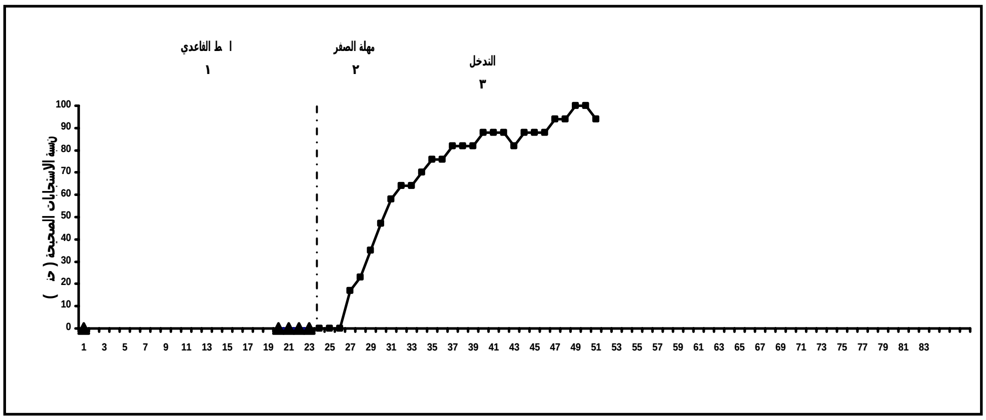
جدول رقم (١٢) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة ( )خلال مرحلة اكتساب ا هارة

رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لسة	نسبة الاستجابات الصحيحة
٥	٠ %	١٤	٨٢ %
٦	٠ %	١٥	٨٨ %
٧	٠ %	١٦	٨٨ %
٨	٣٥ %	١٧	٩٤ %
٩	٤٧ %	١٨	٩٤ %
١٠	٥٨ %	١٩	٩٤ %
١١	٧٠ %	٢٠	١٠٠ %
١٢	٧٦ %	٢١	١٠٠ %
١٣	٨٢ %	٢٢	١٠٠ %

٢- حن :

لقد كان أداء حن خلال جلسات تقصي ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسنان وال كانـت ا لسات (١ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣) مستقر على خط الصفر ، حيث أ ا تظهر أي أداء علـى مهارة تنظيف الأسنان (انظر الشكل رقم ١٤) . وعند ا لسات (٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) اسـتخدام مهلة التأخ الصفري يع خطوات ا هارة – ال سبق ذكرها - حيث بلغت نسبة الاسـتجابات الصحيحة ا لقنة (١٠٠ %) والاستجابات الصحيحة غ ا لقنة (٠ %) . و ا لـسة (٢٧) استخدام " مهلة ٤ ثوا " حيث أظهرت حن ارتفاعاً الأداء ا ستقل بنسبة (١٧ %) حيث قامت بأخذ معجون الأسنان ، وفتحه ، وكذلك أخذ فرشاة الأسنان . كما ارتفعت النسبة ا لسة (٢٨) إ (٢٣ %) لتمكن حن من عصر قليل من معجون الأسنان على الفرشاة .

أما ا لمسة (٢٩) فقد كانت (٣٥ %) لقيامها بفتح وغلق حنفية ا ـاء . و ا لمـسة (٣٠) بلغت نسبة الأداء ا ستقل إ (٤٧ %) حيث استطاعت الوقوف أمام ا غسلة والاستعداد لتنظيـف الأسنان بدون مساعدة . ا لمسة (٣١) زادت نسبة الأداء إ (٥٨ %) لقيامها بغلق معجون الأسنان ، و فيف فمها با نديل .



الشكل رقم (١٤) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " حنـ " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

جدول رقم (١٣) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة (حنـ) خلال مرحلة اكتساب ا هارة

نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لمسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لمسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لمسة
٨٨ %	٤٤	٧٠ %	٣٤	٠ %	٢٤
٨٨ %	٤٥	٧٦ %	٣٥	٠ %	٢٥
٨٨ %	٤٦	٧٦ %	٣٦	٠ %	٢٦
٩٤ %	٤٧	٨٢ %	٣٧	١٧ %	٢٧
٩٤ %	٤٨	٨٢ %	٣٨	٢٣ %	٢٨
١٠٠ %	٤٩	٨٢ %	٣٩	٣٥ %	٢٩
١٠٠ %	٥٠	٨٨ %	٤٠	٤٧ %	٣٠
٩٤ %	٥١	٨٨ %	٤١	٥٨ %	٣١
		٨٨ %	٤٢	٦٤ %	٣٢
		٨٢ %	٤٣	٦٤ %	٣٣

وتقدمت حنـ بالأداء ا ستقل ا لمست (٣٢ ، ٣٣) حيث كنت من غسل فرشاة الأسـنان بعد الانتهاء منها وحققت نسبة (٦٤ %) ، و ا لمسة (٣٤) ارتفعـت النـسبة إ (٧٠ %) لقيامها بأداء يع خطوات ا هارة عدا تبليل فرشاة الأسنان ، وتفريش الأسنان وا ضمضة ، و غـسل فمها ا ارجي با اء ، و إعادة الفرشاة وا عجون كا ما فقد اعتمـدت علـى الـتلق الـضابط . ا لمست (٣٥ ، ٣٦) ارتفع أداء حنـ إ (٧٦ %) ، لقيامها بأداء يع خطوات ا هارة عـدا تبليل الفرشاة ، وتفريش الأسنان ، وا ضمضة و غسل الفم .

واستمر ارتفاع أداؤها إ (٨٢ %) لثلاث جلسات متتالية وهي ا لسات (٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩) نظراً لقيامها ميع خطوات ا هارة عدا تفريش الأسنان ، ا ضمضة ، وغسل الفم فقد بقيـت علـى التلق الضابط ، وكانت استجابا ا صحيحة ملقنة . استمرت حن بأداء خطـوات ا هـارة بكـل استقلالية ا لسات (٤٠ ، ٤١ ، ٤٢) عدا ا ضمضة وغسل فمها وحققت بذلك ارتفاع بنـسبة (٨٨ %) حدث ا فاض نسبة الأداء حيث وصـلت إ (٨٢ %) ، وذلـك ا لـسة (٤٣) حيث تراجع أداء حن خطوة تفريش الأسنان إ الاستجابة ا لقنة بعد أن كانت سـابقاً مستقلة أدائها ، بالإضافة إ استمرار استجابا ا لقنة على خطو ا ضمضة وغسل الفم با اء .

أما ا لسات (٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦) فقد ارتفع أداء حن بنسبة (٨٨ %) لتمكنها مـن غـسل فمها با اء ، وبقائها على الاستجابات ا لقنة خطو ا ضمضة وتفريش الأسـنان . و ا لـست (٤٧ ، ٤٨) كنت حن من أداء يع خطوات ا هارة عدا خطوة ا ضمضة وحققت بذلك نـسبة (٩٤ %) .

كنت حن خلال ا لست (٤٩ ، ٥٠) من أداء ا هارة كاملة بدون أي مـساعدة وحققـت بذلك معيار النجاح بنسبة (١٠٠ %) ، إلا أ ا لسة (٥١) أظهرت ا فاض مفـاجئ أداء ا هارة بنسبة (٩٤ %) لرفضها القيام با ضمضة وعدم الاستجابة لطلب الباحثة . وقد لوحظ علـى حن ا رض والتعب منذ بداية ا لسة ، ا اضطر الباحثة إ إيقاف ا لسات التدريبية ذا ا ـستوى مراعية بذلك ا صائص العامة للفتاة وعامل التعب الذي اعترض عملية التدريب ، وا فاظ على صدق تطبيق إجراءات الدراسة . ويوضح ا دول رقم (١٣) نسبة تلك الاستجابات الصحيحة للفتاة حـن أثناء مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .

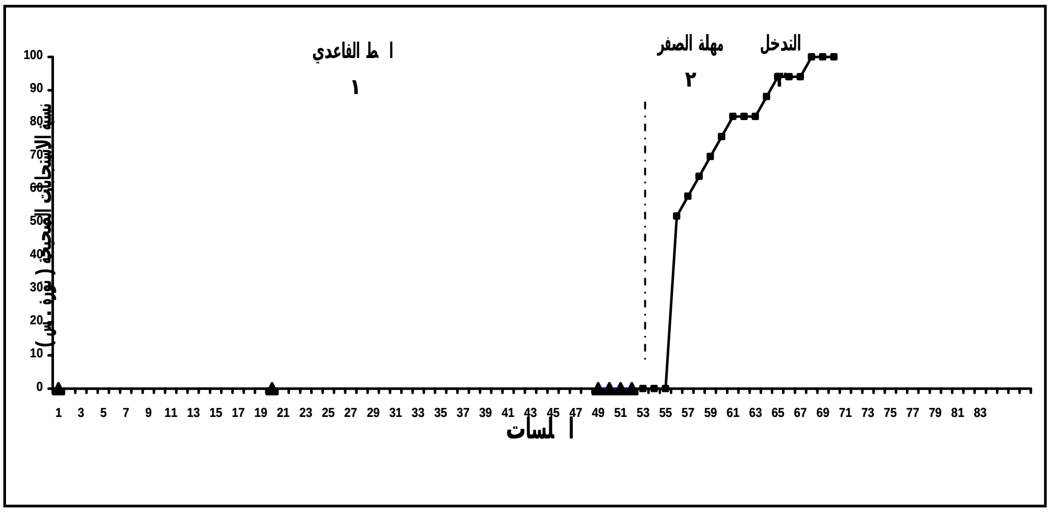
٣- نورة . س :

لقد كان أداء نورة خلال جلسات تقصي ا ط القاعدي هارة تنظيف الأسنان وال كانـت ا لسات (١ ، ٢٠ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٥٢) مستقر على خط الصفر ، حيث أ ا تظهر أي أداء على مهارة تنظيف الأسنان (انظر الـشكل رقـم ١٥) . وعنـد ا لـسات (٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥) استخدام مهلة التأخ الصفري يع خطوات ا هارة – ال سبق ذكرها - حيث بلغـت نـسبة الاستجابات الصحيحة ا لقنة (١٠٠ %) والاستجابات الصحيحة غ ا لقنة (٠ %) . عند ا لسة (٥٦) استخدام " مهلة ٤ ثوا " حيث أظهرت نورة ارتفاعاً الأداء ا ستقل بنـسبة (٥٢ %) لوقوفها أمام ا غسلة والاستعداد لتنظيف الأسنان ، وأخذ ا عجون وفتحه ، وغلقـه وأخـذ الفرشـاة وفتح وغلق حنفية ا اء . واستمرت بأداء هذه ا طوات وأضافت عليها ا لـسة (٥٧) قيامهـا با ضمضة ، و فيف فمها با نديل ققة بذلك ارتفاع بنـسبة (٥٨ %) . وزادت نـسبة الأداء ا لسة (٥٨) فقد بلغت (٦٤ %) وذلك لقيامها بغسل فمها ا ارجي با اء . هذا وقد تراجعـت نورة ا لست السابقت (٥٧ ، ٥٨) خطوة غلق ا عجون عن الأداء ا ستقل لاعتمادها علـى

التلق الضابط ، وهذا يؤثر بطبيعة ا ال على استمرار ارتفاع نسبة أداءها تلك ا لمست ، فقـد قامت ا لمسة (٥٩) بأداء تلك ا طوة بكل استقلالية قة بذلك نسبة (٧٠ %) .

كذلك استمر الارتفاع ا لمسة (٦٠) بنسبة (٧٦ %) لقيامها بعصر قليل من ا عجون علـى الفرشاة . أما ا لمسات (٦١ ، ٦٢ ، ٦٣) فقد استقرت النسبة على (٨٢ %) لتمكنـها مـن إعادة الفرشاة وا عجون كا ما . ارتفعت النسبة ا لمسة (٦٤) إ (٨٨ %) وذلك لقيـام نورة ميع خطوات ا هارة عدا تفريش الأسنان وغسل الفرشاة . ومع ذلك زادت نسبة الأداء ا ستقل ا لمسات (٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧) إ (٩٤ %) حيث استقرت هذه النسبة هذه ا لمسات الثلاثة ال كنت خلا ا نورة من أداء يع ا طوات عدا خطوة تفريش الأسنان .

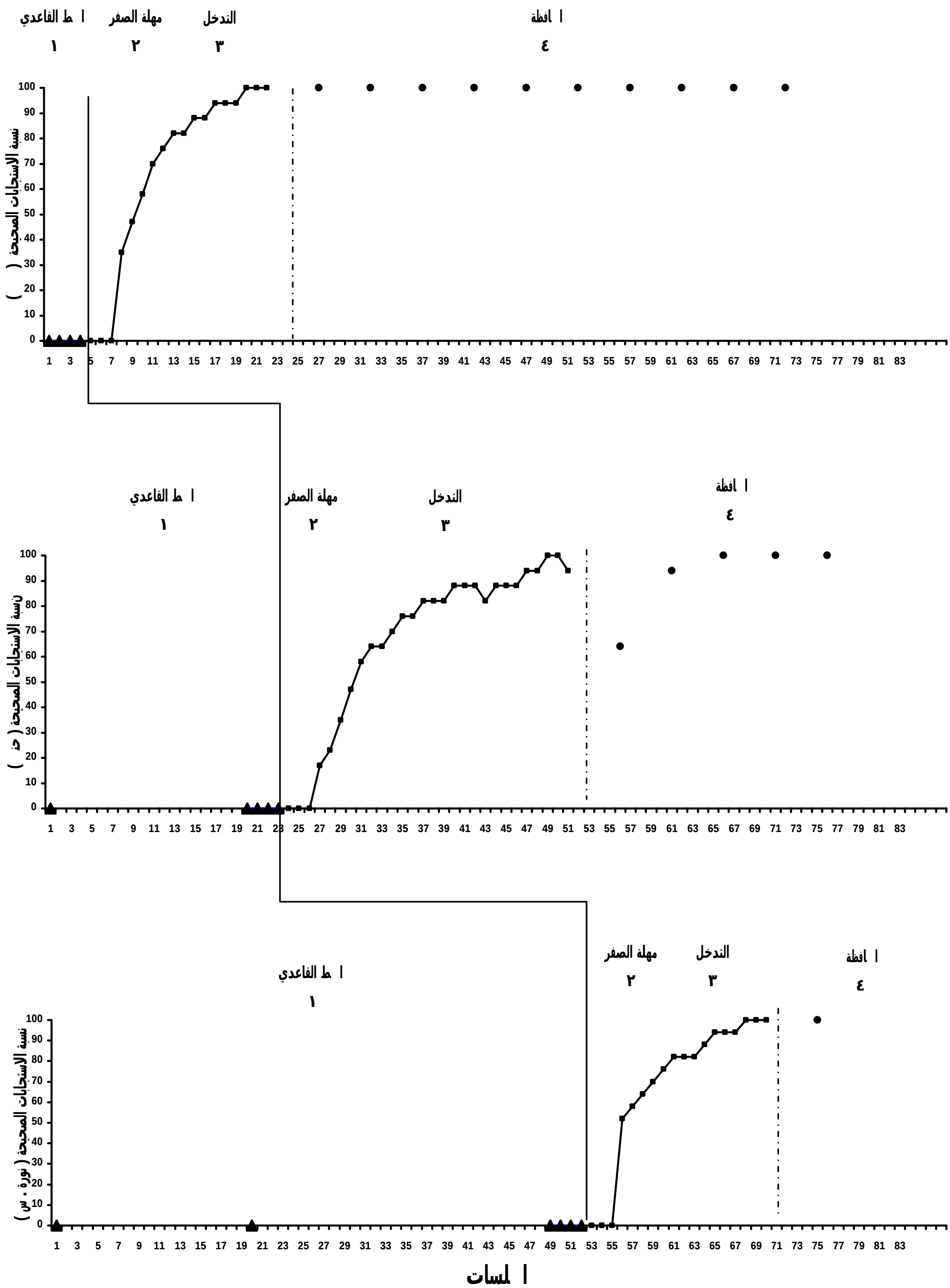
وحققت نورة ا عيار ا دد (١٠٠ %) ا لمسات (٦٨ ، ٦٩ ، ٧٠) بأداء ا هارة بـدون أي مساعدة . ويوضح ا دول رقم (١٤) نسبة تلك الاستجابات الصحيحة للفتاة نـورة أثنـاء مرحلـة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان .



الشكل رقم (١٥) : رسم بيا يوضح استجابة الفتاة " نورة . س " خلال مرحلة اكتساب ا هارة

جدول رقم (١٤) : نسبة الاستجابات الصحيحة للفتاة (نورة .س)خلال مرحلة اكتساب ا هارة

رقم ا لمسة	نسبة الاستجابات الصحيحة	رقم ا لمسة	نسبة الاستجابات الصحيحة
٥٣	٠ %	٦٣	٨٢ %
٥٤	٠ %	٦٤	٨٨ %
٥٥	٠ %	٦٥	٩٤ %
٥٦	٥٢ %	٦٦	٩٤ %
٥٧	٥٨ %	٦٧	٩٤ %
٥٨	٦٤ %	٦٨	١٠٠ %
٥٩	٧٠ %	٦٩	١٠٠ %
٦٠	٧٦ %	٧٠	١٠٠ %
٦١	٨٢ %		
٦٢	٨٢ %		



شكل رقم (١٦) : نسبة الاستجابات الصحيحة "للمجموعة الثانية " أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

جدول رقم (١٥) : ملخص بيانات التدريب على مهارة تنظيف الأسنان باستخدام إجراء التأخ   الزم   الثابت

رقم ا لمسة		حن	نورة .س	رقم ا لمسة		حن	نورة .س
١	خط قاعدي	خط قاعدي	خط قاعدي	٤٥	-	٨٨ %	-
٢	خط قاعدي	-	-	٤٦	-	٨٨ %	-
٣	خط قاعدي	-	-	٤٧	افظة	٩٤ %	-
٤	خط قاعدي	-	-	٤٨	-	٩٤ %	-
٥	٠ %	-	-	٤٩	-	١٠٠ %	خط قاعدي
٦	٠ %	-	-	٥٠	-	١٠٠ %	خط قاعدي
٧	٠ %	-	-	٥١	-	٩٤ %	خط قاعدي
٨	٣٥ %	-	-	٥٢	افظة	-	خط قاعدي
٩	٤٧ %	-	-	٥٣	-	-	٠ %
١٠	٥٨ %	-	-	٥٤	-	-	٠ %
١١	٧٠ %	-	-	٥٥	-	-	٠ %
١٢	٧٦ %	-	-	٥٦	-	افظة	٥٢ %
١٣	٨٢ %	-	-	٥٧	افظة	-	٥٨ %
١٤	٨٢ %	-	-	٥٨	-	-	٦٤ %
١٥	٨٨ %	-	-	٥٩	-	-	٧٠ %
١٦	٨٨ %	-	-	٦٠	-	-	٧٦ %
١٧	٩٤ %	-	-	٦١	-	افظة	٨٢ %
١٨	٩٤ %	-	-	٦٢	افظة	-	٨٢ %
١٩	٩٤ %	-	-	٦٣	-	-	٨٢ %
٢٠	١٠٠ %	خط قاعدي	خط قاعدي	٦٤	-	-	٨٨ %
٢١	١٠٠ %	خط قاعدي	-	٦٥	-	-	٩٤ %
٢٢	١٠٠ %	خط قاعدي	-	٦٦	-	افظة	٩٤ %
٢٣	-	خط قاعدي	-	٦٧	افظة	-	٩٤ %
٢٤	-	٠ %	-	٦٨	-	-	١٠٠ %
٢٥	-	٠ %	-	٦٩	-	-	١٠٠ %
٢٦	-	٠ %	-	٧٠	-	-	١٠٠ %
٢٧	افظة	١٧ %	-	٧١	-	افظة	-
٢٨	-	٢٣ %	-	٧٢	افظة	-	-
٢٩	-	٣٥ %	-	٧٣	-	-	-
٣٠	-	٤٧ %	-	٧٤	-	-	-
٣١	-	٥٨ %	-	٧٥	-	-	افظة
٣٢	افظة	٦٤ %	-	٧٦	-	افظة	-
٣٣	-	٦٤ %	-	٧٧			
٣٤	-	٧٠ %	-	٧٨			
٣٥	-	٧٦ %	-	٧٩			
٣٦	-	٧٦ %	-	٨٠			
٣٧	افظة	٨٢ %	-	٨١			
٣٨	-	٨٢ %	-	٨٢			
٣٩	-	٨٢ %	-	٨٣			
٤٠	-	٨٨ %	-	٨٤			
٤١	-	٨٨ %	-	٨٥			
٤٢	افظة	٨٨ %	-	٨٦			
٤٣	-	٨٢ %	-	٨٧			
٤٤	-	٨٨ %	-	٨٨			

أظهرت النتائج السابقة الـ عرضها وتلخيصها الشكل رقم (١٦) و ا ـدول رقـم (١٥) اكتساب الفتيات " ا موعة الثانية " هارة تنظيف الأسنان أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابت حيث حققت الفتاتان " ، نورة . س " نسبة اح (١٠٠ %) ، أما الفتاة " حنـ " فقد حصلت على نسبة اح (٩٤ %) . هذا وقد اكتسـ ا هارة عدد تلف من ا لسات تراوحـت بـ (١٨ – ٢٨) جلسة . كما هو موضح ا دول رقم (١٦) وهذا يعود للفروق الفردية بـ أفراد ا موعة خصائصهم وظروفهم ا اصة .

جدول رقم (١٦) : عدد الأيام وا لسات الـ استغرقتها ا موعة الثانية لاكتساب ا هارة

ا موعة		عدد الأيام	عدد ا لسات
الثانية		٩	١٨ جلسة
	حنـ	١٤	٢٨جلسة
	نورة . س	٩	١٨ جلسة

فالفتاة الأو " " اكتسبت ا هارة خلال (٩) أيام (١٨) جلسة . وقد أظهرت استجابات جيدة أثناء التدريب على مهارة تنظيف الأسنان . حيث اتضح ذلك ارتفـاع نـسبة اسـتجابا ا الصحيحة غ ا لقنة ، مع ذلك فقد لوحظ عليها أثناء التدريب مقارنة بقرينا ـا أ ـا تـأخرت الاستجابة على ا طوة الأو للمهارة " الوقوف أمام ا غسلة " حيث كانت تبتعد وتقـف انـب ا غسلة رغم تلقينها من قبل الباحثة ، ولعل هذا يعود إ أن من الفتيات الـ تفضل الابتعاد عـن مشاركة الآخرين والاقتراب منهم دون أن يؤثر ذلك على أداء ا طلوب منها .

أما الفتاة الثانية " حنـ " فقد اكتسبت ا هارة خلال (١٤) يوم ، (٢٨) جلسة حيث كانت أكثر موعتها عدداً " ا لسات " . وقد حققت ا عيار ا دد للمهـارة (١٠٠ %) جلـستا متتاليتا (٤٩ ، ٥٠) ، أما ا لسة الثالثة (٥١) فقد ا فض أدائها بنسبة (٩٤ %) لعدم قيامهـا با ضمضة ، وذلك نظراً لتعرضها اية ا لسات التدريبية لعارض صحي أثر على إكما ا نسبة النجاح ا طلوبة ا لسة الثالثة ، وبسبب سوء حالتها الصحية والنفسية وعدم استجابتها للمحيط حو ـا (الباحثة ، ا علمة ، ا اضنة ، الأخصائية النفسية) ، اضطرت الباحثة إ إيقاف ا لسات التدريبيـة و اولة متابعة نتائج اكتسا ا للمهارة من خلال جلسات تقصي ا افظة ، وذلك كي لا تتأثر نتائجها ا يدة بعامل ا تغ الطارئ (التعب وا رض) ، بالإضافة إ افظة الباحثة علـى التطبيـق ا ـنظم طوات استخدام تصميم التقصي ا تعدد حيث كانت قرينتها الثالثة موعتـها " نـورة . س " مرحلة تقصي ا ط القاعدي الذي البدء به منذ أول جلسة - التاسعة والأربع - حققت فيهـا (حنـ) ا عيار ا دد (١٠٠ %) .

هذا وقد لاحظت الباحثة على "حنـ " أثناء الـ لسات التدريبية عدم قيامها بأداء خطـوة الـ ضمـ ضة باستقلالية رغم قدر ا ، ولعل ذلك يعود إ شعور حنـ بالضيق جراء إدخال كمية من الـ ـاء لفمهـ ا وإخراجه ا يث لديها الرغبة إ (التقيؤ) ، وقد اكتشفت الباحثة ذلك من خلال ملاحظة " حنـ " مواقف التنظيف اليومي مع ا اضنة مرحلة التعميم .

أما الفتاة الثالثة " نورة . س " فقد اكتسبت ا هارة خلال (٩) أيام ، (١٨) جلسة . وكانت رغم نشاطها الزائد منضبطة أداء خطوات ا هارة بشكل منظم . وهذا يعود إ اسـ تيعاب الفتـ اة طوات إجراء التأخ الزم الثابت ، وارتياحها لعملية التدريب ا عتمدة على ضبط الوقت وانتظـ ار ا عزز ا قدم من الباحثة .

هذا وقد اتفقت النتائج الـ توصلت إليها هذه الدراسة مـ ع نتـ ائج العديـ د مـ ن الدراسـ ات كدراسـ ة شوسـ تـ وآخـ رون (Schuster et al,1988) ، و سـ نيل (Snell,1989) ، وجـ ريفن وآخرون (Griffen et al,1992) ، ول ي وآخرون (Wolery et al , 1991) و فسكوس وآخـ رون (Fiscus et al,2002) ، وكـ ـولنس وجـ ـريفن (Collins,Griffen,1996) ، رول وتاسـ ـو (Rule,Tso,1999) ، حيث أكدت يع هذه الدراسات على فاعلية استخدام إجراء التـ أخ الـ زم الثابت لإكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد عدد من ا هارات الاستقلالية باختلاف أعمارهم الزمنية ، و قيق ا عيار ا دد بنسبة اح (١٠٠ %) . كذلك أكدتا دراسـ ونترلنـ ق وآخرون (Winterling et al, 1992) ، وول وجاست (Wall,Gast,1997) ما توصلت إليه الدراسـ ة ا الية من اح أسلوب النمذجة " كتلة ضابط " أثناء استخدام إجراء التأخ الزم الثابت .

ثانياً : إجابة السؤال الثا :

ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ ا ـزم الثابـت احتفـاظ الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد ببعض ا هارات الاستقلالية ا كتسبة ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بقياس إمكانية ا افظة على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك من خلال إجراء جلسات تقصي بعد كل (٤) جلسات تبدأ من (ثالث) جلسة قق فيها فتاة للمعيار ا دد مسبقاً ١٠٠ % خلال ثلاث جلسات متتالية .

ولقد أظهرت نتائج قياس الاحتفاظ هارة تنظيف الأسنان " للمجموعة الأو " من الفتيات اللـوا تدريبهن باستخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً احاً بنسبة (١٠٠ %) ، حيث حققت الفتاة الأو (نورة . ع) هذه النسبة (٩) جلسات ، أما الفتاة الثانية (نـوف) فقـد حققتـها (٤) جلسات ، وأخ اً الفتاة الثالثة (حصة) وال حققت هذه النسبة (جلسة واحدة) .

أما " ا موعة الثانية " من الفتيات اللوا استخدام إجراء التأخ الزم الثابت عملية تدريبـهن على مهارة تنظيف الأسنان ، فقد أظهرت الفتاة الأو ( ) استجابات صحيحة مـستقلة بنـسبة (١٠٠ %) ، وذلك (١٠) جلسات .

كذلك الفتاة الثانية (حن) أجريت ا (٥) جلسات افظة تباينت خلا ا نسبة الاسـتجابات الصحيحة ، حيث كانت (ا لسة الأو) (٦٤ %) وهذا يعود لتأث التعب ا فاجئ للفتاة منـذ اكتسا ا للمهارة ، أما (ا لسة الثانية) فقد ارتفعت نـسبة اسـتجابتها الـصحيحة إ (٩٤ %) حيث استطاعت القيام ميع خطوات مهارة تنظيف الأسنان عدا ا طوة ا تعلقة با ضمـضة حيـث رفضت القيام بذلك ، ولعل ما كانت تعانيه الفتاة من تعب سبب مباشر ذلك . و ا لسات الثالثة و الرابعة و ا امسة أظهرت استجابات صحيحة مستقلة بنسبة (١٠٠ %) .

أما الفتاة الثالثة (نورة . س) فقد أجريت ا (جلسة واحدة) حققت فيها نسبة (١٠٠ %) على ا هارة ا ستهدفة . ويوضح ا دول رقم (١٧) نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلة ا افظـة على ا هارة ا كتسبة " تنظيف الأسنان " للمجموعت .

لقد أظهرت النتائج السابقة قدرة الفتيات " ا موعة الأو " على الاحتفاظ با هـارة ا كتـسبة وذلك بعد كل (٤) جلـسات ، حيـث كانـت نـسبة الاحتفـاظ ميـع فتيـات ا موعـة الأو (١٠٠ %) . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات ال توصلت إ اسـتطاعة الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد من الاحتفاظ با هارات ا كتسبة أثناء استخدام إجـراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً بنسبة (١٠٠ %) كدراسة كوفو وآخرون (Cuvo et al,1978) و دورين (Duran,1985) ، وكذلك دراسة ثومس وآخرون (Thomas et al,1982) ال أظهرت كن التلاميذ ذوو التخلف العقلي ا توسط من الاحتفاظ هارة الغسيل ولكن بنسبة اح (٩٥ %) .

جدول رقم (١٧) : نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلة ا افظة على ا هارة ا كتسبة للمجموعة

إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً						إجراء التأخ الزم الثابت					
نورة .ع		نوف		حصة				حنـ		نورة . س	
ا لسة	النسبة	ا لسة	النسبة	ا لسة	النسبة	ا لسة	النسبة	ا لسة	النسبة	ا لسة	النسبة
٤١	١٠٠ %	٦٦	١٠٠ %	٨٣	١٠٠ %	٢٧	١٠٠ %	٥٦	٦٤ %	٧٥	١٠٠ %
٤٦	١٠٠ %	٧١	١٠٠ %			٣٢	١٠٠ %	٦١	٩٤ %		
٥١	١٠٠ %	٧٦	١٠٠ %			٣٧	١٠٠ %	٦٦	١٠٠%		
٥٦	١٠٠ %	٨١	١٠٠ %			٤٢	١٠٠ %	٧١	١٠٠ %		
٦١	١٠٠ %					٤٧	١٠٠ %	٧٦	١٠٠ %		
٦٦	١٠٠ %					٥٢	١٠٠ %				
٧١	١٠٠ %					٥٧	١٠٠ %				
٧٦	١٠٠ %					٦٢	١٠٠ %				
٨١	١٠٠ %					٦٧	١٠٠ %				
						٧٢	١٠٠ %				

كما أظهرت نتائج ا موعة الثانية كن الفتيات من ا افظة على مهارة تنظيف الأسنان بنسبة تراوحت ب (٦٤ % - ١٠٠ %) . هذا وقد ظهر تأث نتائج الفتاة الثانية " حنـ " ا تباينة على النسبة العامة لاحتفاظ ا موعة ، حيث كانت نسبة احتفاظها ا لسة الأو (٦٤ %) لاستمرار التعب الطارئ عليها أثناء مرحلة الاكتساب . وقد لاحظت الباحثة بعد مرور أسبوع من التعب وإ اء جلسات التدريب سن أداء " حنـ " تدر ياً حيث انطبع ذلك على نتائج جلسات احتفاظها با هارة و قيقها ا لسة الثانية نسبة (٩٤ %) ، أما ا لسات الثالثة و الرابعة وا امسة فقد زادت النسبة إ (١٠٠ %) لقيامها بأداء يع خطوات ا هارة بكل استقلالية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ال استخدمت إجراء التأخ الزم الثابت إكساب العديد من ا هارات الاستقلالية حيث حقق الأفراد موضع الدراسة نسب افظة مرتفعة ومتباينة ، حيث أظهرت دراسة كل من ونترلنق وآخرون (Winterling et al, 1992) ، و شوستر وجريفن (Schuster,Griffen,1991) وجاست وآخرون (Gast et al,1992) ، فسكوس وآخرون (Fiscus et al ,2002) ، و كولنس وجريفن (Collins,Griffen,1996) قيق التلاميذ موضع الدراسة نسبة افظة وصلت إ (١٠٠ %) . أما دراسة جريفن وآخرون (Griffen et al,1992) فقد أظهرت افظة التلاميذ على ا هارة ا ستهدفة بنسبة (٩٥ %) . أما شوستر وآخرون (Schuster et al,1988) فقد حافظوا أفراد عينة دراستهم على مهارة إعداد الطعام بنسبة (٨٥ %) إن هذا التباين نسبة الاحتفاظ ب الدراسات يعود إ طبيعة وعدد ا هارات ا ستهدفة بالتدريب حيث لوحظ قيام الباحثون بتدريب أفراد العينة على أكثر من مهارة عملية التدريب ، وهذا بلا شك اثر على تقليل نسبة احتفاظ التلاميذ بتلك ا هارات ا ستهدفة .

ثالثاً : إجابة السؤال الثالث :

ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت تعميم الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية ا واقف الأخرى ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بعد مرور (٣) أسابيع من اكتـساب الفتيـات للمهـارة ا ستهدفة وا افظة عليها لاحظة وتسجيل بيانات تعميم الفتيات للمهارة ، حيث استعانت مـ تحن خارجي (حاضنة الرعاية الشخصية لكل فتاة) ، وال تكن ا مشاركة عملية القياس أو تطبيـق الإجراءات ، وقد أبلغتها الباحثة أن تطلب من كل فتاة القيام بتنظيف الأسنان بالفرشاة وا معجون دون تقد أي مساعدة ، وذلك بعد وجبة الغداء و دورة ا ياه ا اصة بكل مهجع . وقد تعمدت الباحثة ا لاحظة من بعد " خارج دورة ا ياه " ، دف مراقبة أداء واستجابة الفتيات مع أشـخاص آخـرين غ ها ، والتأكد من الرصد الدقيق طوات تنظيف الأسنان .

هذا وقد استطاعت الفتيات ا موعة الأو (نورة . ع ، نوف ، حصة) من تعمـيم مهـارة تنظيف الأسنان حيث حصلت "نورة " على نسبة (٨٢ %) ، أما " نوف وحصة " فقـد بلغـت نسبة تعميمهما للمهارة (٩٤ %) لكل منهما .

وكذلك الفتيات ا موعة الثانية (، حن ، نورة . س) استطعن تعميم مهـارة تنظيـف الأسنان فقد حصلت كل من " وحن " على نسبة (٩٤ %) ، أما نورة عممت ا هارة بنـسبة (٨٨ %) . ويوضح ا دول رقم (١٨) نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلة تعميم ا هـارة ا كتسبة للفتيات ا موعت .

جدول رقم (١٨) : نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلة تعميم ا هارة ا كتسبة للمجموعت

ا موعة		العينة	نسبة التعميم
الأو (إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يا)	١	نورة . ع	٨٢ %
	٢	نوف	٩٤ %
	٣	حصة	٩٤ %
الثانية (إجراء التأخ الزم الثابت)	١		٩٤ %
	٢	حن	٩٤ %
	٣	نورة . س	٨٨ %

لقد أظهرت هذه النتائج الإمكانية لدى الفتيات " ا موعت " من تعميم مهارة تنظيف الأسنان بشكل مناسب وبنسب اح مرتفعة ، ا يؤكد على فاعلية استخدام إجرائّـي ا ـساعدة ا تناقـصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت . حيث كنت فتيات " ا موعة الأو " اللوا تدريبهن باسـتخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً من تعميم ا هارة بنسبة تراوحت بـ (٨٢ % - ٩٤ %) .

فقد حققت الفتاة " نورة . ع " نسبة تعميم (٨٢ %) وتعد أقل نسبة موعتها ، نظراً لقيامها بعصر كمية كب ة من ا عجون على الفرشاة ، وعدم غسل الفرشاة بعد استخدامها ، وكذلك تعـد الفرشاة وا عجون كا ا داخل الكوب . أما الفتاتان " نوف وحصة " حققتا نسبة تعميم (٩٤ %) وسبب ذلك يعود إ قيام نوف بأداء يع خطوات ا هارة عدا ا ضمضة ال قامـت بأدائهـا دون إدخال ا اء ، وإ ا عن طريق ريك فمها خارجياً . أما حصة فقد قامت بأداء يع ا طـوات عـدا إعادة الفرشاة وا عجون كا ما حيث اكتفت برميها فوق ا غسلة ، و تظهر استجابة صحيحة رغم طلب ا اضنة ا بإعاد ا داخل الكوب .

كما كنت الفتيات " ا موعة الثانية " من تعميم مهارة تنظيـف الأسـنان بنـسبة تراوحـت بـ (٨٨ % - ٩٤ %) حيث حققت الفتاة الأو " " نسبة تعميم (٩٤ %) بقيامها ميع خطوات تنظيف الأسنان ، عدا ا طوة ا اصة بتبليل فرشاة الأسنان با اء . كذلك حصلت الفتاة الثانية " حنـ " على نسبة تعميم (٩٤ %) فقد أظهرت استجابة جيدة على يع خطوات ا هارة ، عـدا ا ضمضة حيث اكتفت بإخراج ا عجون ومسح الفم ا ارجي با اء . وأخ ا الفتاة الثالثة " نورة . س " حققت نسبة (٨٨ %) تعميم ا هارة حيث أدت يع خطوات ا هارة عـدا غـسل الفرشـاة وإعاد ا كا ا ا ناسب .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات ال استخدمت إجـراء التـأخ الـزم الثابـت التدريب على عدد من ا هارات الاستقلالية كدراسة شوستر وآخـرون (Schuster et al, 1988) حيث حقق التلاميذ نسبة تعميم على مهارة إعداد الطعام تراوحت بـ (٩٤ % – ٩٩ %) ، بينمـا حقق التلاميذ دراسة جريفن وآخرون (Griffen et al ,1992) الذين تدريبهم على نفس ا هـارة نسبة تعميم (٩٥ %) ، أما دراسة شوستر وجريفن (Schuster,Griffen,1991) فقد كن التلاميذ من تعميم مهارة ضـ ا شروبات بنسبة (٨١ %) .

رابعاً : إجابة السؤال الرابع :

أي الإجراءين أكثر فاعلية إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والـ شديد لـ بعض ا هارات الاستقلالية إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً أو إجراء التأخ الزم الثابت من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، والفترة الزمنية ا ستغرقة اكتسا ا ، ونسبة الأخطاء ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخلاص نتائج استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً و التأخ الزم الثابت ، وذلك من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة - ا لسات - وا دة الزمنية ا ستغرقة اكتسا ا ، ونسبة الأخطاء .

جدول رقم (١٩) : نتائج استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

م	العينة	عدد ا لسات	مدة كل ا لسة	ا دة الزمنية للجلسات	نسبة الأخطاء
١	نورة . ع	٣٢	٩ . د	٢٨٨ . د	٢ %
٢	نوف	٢٤	٧ . د	١٦٨ .د	٤ %
٣	حصة	١٦	٦ . د	٩٦ . د	١ %
	ا موع الكلي	٧٢ جلسة	-	٥٥٢ . د	٧ %

يظهر من نتائج استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً كما هو موضح ا دول رقـم (١٩) أن الفتاة الأو " نورة . ع " قد استطاعت اكتساب مهارة تنظيف الأسـنان خـلال (١٦) يومـاً حيث تدريبها بواقع جلست يومياً ، وبذلك أصبح عدد جلسات اكتسا ا للمهارة (٣٢) جلـسة أما الفتاة الثانية " نوف " فقد كنت من اكتساب ا هارة خلال (٢٤) جلسة ، وأخ ا الفتاة الثالثـة " حصة " ال استطاعت خلال (١٦) جلسة اكتساب ا هارة ا ستهدفة .

وبالنسبة للمدة الزمنية ال استغرقتها " نورة .ع " اكتساب ا هارة فقد كانت (٢٨٨) دقيقـة وذلك خلال (٣٢) جلسة ومدة كل جلسة (٩) دقائق . أما " نوف " فقد اسـتغرقت (١٦٨) دقيقة (٢٤) جلسة ومدة كل جلسة (٧) دقائق . وأخ ا " حصة " ال استغرقت مدة اكتسا ا للمهارة (٩٦) دقيقة (١٦) جلسة ، ومدة كل جلسة (٦) دقائق . وا موع الكلـي للوقـت الذي استغرقته ا موعة الأو لاكتساب ا هارة ا ستهدفة بلغ (٥٥٢) دقيقة .

أما نسبة الأخطاء ا اصلة أثناء اكتساب مهارة تنظيف الأسنان فقد كانت معظمها أخطاء متكـررة لثلاث مرات من الفتاة ا أدى إ الرجوع للمستوى الأكثر تلقيناً ، حيث كانـت نـسبة أخطـاء " نورة . ع " (٢ %) ، أما " نوف " وال كانت الأعلى نسبة الأخطاء بـ موعتـها حيـث بلغت نسبة أخطائها (٤ %) ، وذلك يعود إ رجوعها " للتلق ا سدي – ا ـستوى الأول مـن التسلسل ا رمي – " رغم استجابتها السابقة باستخدام " النمذجة – ا ستوى الثا مـن التسلـسل ا رمي – " ا زاد نسبة الأخطاء ا لسات التدريبية . أما " حصة " فقد كانت أقل موعتها نسبة الأخطاء حيث بلغت نسبة أخطائها (١ %) . أما ا موع الكلي ميع أخطاء ا موعـة فقـد بلغ (٧ %) .

جدول رقم (٢٠) : نتائج استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

م	العينة	ا لسات	مدة ا لسة	ا دة الزمنية للجلسات	نسبة الأخطاء
١		١٨	٧ . د	١٢٦ . د	١ %
٢	حن	٢٨	٩ . د	٢٥٢ . د	٣ %
٣	نورة . س	١٨	٦ . د	١٠٨ . د	١ %
ا موع الكلي		٦٤ جلسة	-	٤٨٦ . د	٥ %

أما نتائج استخدام إجراء التأخ الزم الثابت فقد ظهرت كمـا هـو موضـح ا ـدول رقم (٢٠) فقد استطاعت الفتاة الأو " " من اكتساب مهارة تنظيف الأسنان خلال (٩) أيام حيث تدريبها بواقع جلست يومياً ، وبذلك أصبحت عدد جلسات اكتسا ا للمهارة (١٨) جلسة أما الفتاة الثانية " حن " فقد كنت من اكتساب ا هارة خلال (٢٨) جلسة ، وأخ اً الفتاة الثالثـة " نورة . س " ال استطاعت خلال (١٨) جلسة اكتساب ا هارة ا ستهدفة .

وبالنسبة للمدة الزمنية ال استغرقتها " " اكتساب ا هارة فقـد كانـت (١٢٦) دقيقـة وذلك خلال (١٨) جلسة ومدة كل جلسة (٧) دقائق . أما " حن " فقد اسـتغرقت (٢٥٢) دقيقة (٢٨) جلسة ومدة كل جلسة (٩) دقائق . وأخ اً " نورة . س " ال اسـتغرقت مـدة اكتسا ا للمهارة (١٠٨) دقيقة (١٨) جلسة ، ومدة كل جلسة (٦) دقائق . وا موع الكلي للوقت الذي استغرقته ا موعة الثانية لاكتساب مهارة تنظيف الأسنان بلغ (٤٨٦) دقيقة .

أما نسبة الأخطاء ا اصلة أثناء اكتساب مهارة تنظيف الأسنان فقد كانت معظمها أخطاء استجابة حيث أظهرت " " نسبة أخطاء (١ %) ، أما " حن " (٣ %) فقد كانت الأعلى نسبة الأخطاء بـ موعتها . وأخ اً " نورة . س " (١ %) . وا موع الكلي ميع أخطـاء ا موعـة بلغ (٥ %) .

جدول رقم (٢١) : مقارنة نتائج استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت

ا موعة	الإجراء	عدد اولات اكتساب ا هارة	موع ا دة الزمنية	موع نسبة الأخطاء
الأو	ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً	٧٢ جلسة	٥٥٢ د	٧ %
الثانية	التأخ الزم الثابت	٦٤ جلسة	٤٨٦ د	٥ %

وبا قارنة ب نتائج استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت كما هـو موضح ا دول رقم (٢١) ظهر أن ا موعة الأو ال تدريبها باستخدام إجـراء ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً بلغ عدد موع اولا ا لاكتساب ا هارة (٧٢) جلسة ، و موع ا ـدة زمنيـة ا ستغرقة لاكتساب ا هارة (٥٥٢) دقيقة ، و موع نسبة الأخطاء (٧ %) .

أما ا موعة الثانية ال تدريبها باستخدام إجراء التأخ الزم الثابت فقد كان موع اولا ـ ا لاكتساب ا هارة (٦٤) جلسة ، و موع ا دة زمنية ا ستغرقة لاكتساب ا هـارة (٤٨٦) دقيقـة و موع نسبة الأخطاء (٥ %) .

يتضح من هذه النتائج أن إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر اً والتأخ الزم الثابت فـاعلا حيـث سا ا إكساب يع الفتيات مهارة تنظيف الأسنان . وبا قارنة ب أيهما أكثر فاعلية فقد أظهـرت هذه الدراسة أن إجراء التأخ الزم الثابت كان أكثر فاعلية من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة وقلة الوقت ا ستغرق لاكتسا ا ، وكذا قلة نسبة الأخطاء أثناء ا لسات التدريبية .

كذلك لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الإجراء مدى سهولة استخدام إجراء التـأخ الـزم الثابـت وسرعته ودقته ، حيث إنه يعتمد على نوع ومستوى واحد من التلق ، ولا تلف طريقة استخدامه يع ا لسات ، بالإضافة لوجود الوقت الثابت الذي ساعد الفتيات على أداء الاستجابة بأقل قدر من الأخطاء ، ونظم للباحثة الوقت ا ناسب لتقد التلق الضابط ، وكذلك للفتيات حيث ساعدهن على الانتظار لتلقي التلق . أما إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً فقد كان تاج إ التغ نوع الـتلق ا ستخدم خلال ا لسات التدريبية والانتقال من مستوى تلق إ أخر حسب ا عيار ا دد للانتقـال والذي احتاج لوقت أطول .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراس ميلـر وتاسـت (Miller,Test,1989) وماكـدونيل (McDonnell,1987) حيث كان إجراء التأخ الزم الثابت أكثر فاعلية من إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، وذلك من حيث الوقت ا ستغرق لاكتساب ا هارة وقلة نسبة الأخطاء . كذلك تعد نتيجـة هذه الدراسة مغايرة لنتيجة دراسة ماكدونيل وفـ جوصـن (McDonnell,Ferguson,1989) حيـث وجدا أن إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً أكثر فاعلية من إجراء التأخ الزم الثابـت إكـساب ا هارات البنكية لـ (٤) تلاميذ ذوي لف عقلي متوسط . وذلك من حيـث الوقـت ا ـستغرق لاكتساب ا هارة وقلة نسبة الأخطاء . ولعل ذلك يعود إ أن إجراء التأخ الزم الثابت تاج للكث من التدريب وا مارسة على استخدامه لدقته سواءً التطبيق أو تسجيل بيانات التلاميذ ، وهـذا مـا أكده أيضاً الباحثان دراستهما حيث اعت ا قلة خ ة ا علم ا كلف بتطبيق إجراءات الدراسة عامل مؤثر على نتائج الدراسة .

الفصل السادس

(خلاصة الدراسة واستنتاجا ا وتوصيا ا)

الفصل السادس

خلاصة الدراسة واستنتاجا ا وتوصيا ا

قامت الباحثة هذا الفصل بعرض موجز حول ا لاصة العامة ذه الدراسة ، واستنتاجا ا الـ التوصل إليها وأهم توصيات الباحثة ، ومقترحا ا حول إجراء بعض الدراسات ا ستقبلية .

أولاً : خلاصة الدراسة :

لقد تضمنت هذه الدراسة ستة فصول أساسية ، استعرضت من خلا ا الباحثة كل مـن مـدخل الدراسة وذلك الفصل الأول الذي اشتمل على مقدمة الدراسة ، ومشكلتها ، وأ يتـها النظريـة والتطبيقية ، وكذلك أهداف الدراسة الـ سعت إ التعرف على فاعلية استخدام إجرائـي ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد مهارة تنظيف الأسنان من بـ ا هارات الاستقلالية الـ تاجها هذه الفئة ، بالإضافة إ معرفة مستوى افظة الفتيات ، وتعميمهن ذه ا هارة . كذلك التعرف على أي الإجراءين أكثر فاعلية إكـساب الفتيات ذه ا هارة ضوء مقارنة نتائج استخدامهما من حيث عدد ـاولات اكتـساب ا هـارة والفترة الزمنية ا ستغرقة اكتسا ا ، وقلة نسبة الأخطاء . ولتحقيق هذه الأهداف قامـت الباحثـة بصياغة أسئلة الدراسة . بالإضافة لذلك حددت أهم ا صطلحات الأساسية للدراسة وتعريفها إجرائيـاً وهي (إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، وإجراء التأخ الزم الثابت ، وبعض ا هارات الاسـتقلالية والتخلف العقلي ا توسط والشديد) . كما إيضاح ا دود ا وضوعية وا كانية والزمنيـة للدراسـة ا الية .

أما الفصل الثا فقد اشتمل على الإطار النظري حيث عرضت الباحثة ستة أبعاد أساسية ذات علاقة وضوع الدراسة وهي : " مفهوم التخلف العقلي ، خصائص الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسـط والشديد ، السلوك التكيفي ، ا هارات الاستقلالية ، الإجراءات التعليمية ا ستخدمة تـدريس ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة ، وتصاميم العينة الفردي .

كما اشتمل الفصل الثالث على الدراسات السابقة الـ تقسيمها إ ثلاث موعـات أساسـية وهي : أولاً موعة الدراسات الـ استخدمت إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً إكـساب الأفـراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد للمهارات الاستقلالية ، أما ا موعة الثانية فهي الدراسات الـ استخدمت إجراء التأخ الزم الثابت إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسـط والـشديد للمهارات الاستقلالية . وأخ اً الدراسات الـ قارنت بـ فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقـصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت إكساب الأفراد ذوي التخلف العقلي ا توسط والشديد للمهـارات الاستقلالية .

كذلك أوضحت الباحثة الفصل الرابع منهج وإجراءات الدراسة ومتغ ا ـا ، ونـوع التـصميم ا ستخدم ، بالإضافة إ وصفها كل من تمع وعينة الدراسـة ، والإجـراءات العامـة للدراسـة والأساليب ال توظيفها للتحقق من ثبات إجراءات التطبيق وصدقها ، وتوضيح للأساليب الإحصائية ال الاستناد عليها لتحليل نتائج الدراسة . هذا وقد عرض الفـصل ا ـامس نتـائج الدراسـة ومناقشتها ، أما خلاصة الدراسة واستنتاجا ا وتوصيات الباحثة ومقترحا ا لدراسات مستقبلية فقـد عرضها الفصل السادس .

ثانياً : استنتاجات الدراسة :

بناء على ما التوصل إليه أثناء عرض نتائج الدراسة نستنتج ما يلي :

١- استنتاج السؤال الأول / ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتـأخ الزم الثابت إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسـط والـشديد بعـض ا هـارات الاستقلالية ؟

لقد أكدت نتائج الدراسة على أن استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، والتأخ الزم الثابت سا ا إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية والـ ثلت مهارة تنظيف الأسنان .

٢- استنتاج السؤال الثا / ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتـأخ الزم الثابت احتفاظ الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسـط والـشديد بـبعض ا هـارات الاستقلالية ا كتسبة ؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة كن الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والـشديد مـن الاحتفـاظ با هارة ا كتسبة (تنظيف الأسنان) ، وذلك أثناء استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت .

٣- استنتاج السؤال الثالث / ما مدى فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت تعميم الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسـط والـشديد لـبعض ا هـارات الاستقلالية ا واقف الأخرى ؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة كن الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد من تعميم ا هـارة ا كتسبة مع أفراد آخرين و مواقف مشا ة وقف التعلم ، وذلك أثناء استخدام إجرائّـي ا ـساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الزم الثابت .

٤- استنتاج السؤال الرابع / أي الإجراءين أكثر فاعلية إكساب الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد لبعض ا هارات الاستقلالية إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً أو إجـراء التـأخ الزم الثابت من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، والفترة الزمنية ا ـستغرقة اكتـسا ا ونسبة الأخطاء ؟

لقد توصلت نتائج الدراسة إ أن أجراء التأخ الزم الثابت أكثر فاعلية من إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، من حيث عدد اولات اكتساب ا هارة ، الفترة الزمنية ا ستغرقة لاكتسا ا ، وقلـة نـسبة الأخطاء .

ثالثاً : توصيات الدراسة :

على ضوء نتائج الدراسة ا الية ، تقترح الباحثة التوصيات التالية :

١- ضرورة استخدام الإجراءات التعليمية كإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً ، وإجراء التأخ الـزم الثابت أثناء تدريب الأفراد ذوي التخلف العقلي على ا هارات التكيفية حيث تتميز بالتنظيم والدقة .

٢- العمل على تقد الورش التدريبية ميع العامل (الوالدين ، ا علم) مع فئات التخلف العقلـي حول كيفية استخدام الإجراءات التعليمية العملية التربوية .

٣- تفعيل استخدام الإجراءات التعليمية من قبل العامل مراكز التأهيل الشامل ، ساعدة الأفـراد ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة على الاستقلال الذا والاندماج تمعا م ا لية .

٤- السعي إ تضم الإجراءات التعليمية مناهج أقسام التربية ا اصة ا امعات العربية .

٥- تشجيع الباحث العا العر على إجراء الدراسات التجريبيـة الـ ـدف إ اسـتخدام الإجراءات التعليمية ال تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات ا اصة .

رابعاً : **اقتراحات لدراسات مستقبلية** :

على ضوء نتائج الدراسة ا الية ، تقترح الباحثة بعض الدراسات ا ستقبلية ، وال تأمل من البـاحث الاستفادة منها تطوير البحوث التجريبية ال التربية ا اصة ، وال تعتمد منهجيتـها علـى تصاميم العينة الفردية . وهي على النحو التا :

١- إجراء دراسة اثلة ذه الدراسة مع فئات ، ومهارات تكيفية أخرى .

٢- إجراء دراسة حول فاعلية أحد الإجراءات التعليمية الأخرى " كإجراء ا ساعدة ا تزايدة تـدر ياً إجراء التوجيه ا تدرج ، إجراء التأخ الزم ا تدرج " تدريس بعض ا هارات الأكاد ية الوظيفيـة أو ا هارات التكيفية .

٣- إجراء دراسة مقارنة ب اثن أو أكثر من الإجراءات التعليمية تدريس الأفـراد ذوي التخلـف العقلي ستوياته ا ختلفة ، والتعرف على أي الإجراءات أكثر فاعلية .

قائمة ا راجع
(العربية والأجنبية)

قائمة ا راجع

أولاً : ا راجع العربية :

الأمانة العامة للتربية ا اصة (٢٠٠١) : **القواعد التنظيمية عاهد وبرامج التربية ا اصة** . الرياض مطابع الأمانة العامة للتربية ا اصة .

إبراهيم ، علا (١٩٩٣) : **التعرف علي الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها ، سلسلة الإرشاد والتوجيه الات أعاقة الطفولة** . القاهرة ، مطابع الطو ي التجارية .

إبراهيم ، علا (٢٠٠٠) : **الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال ا عاق عقلياً** . القاهرة ، عا الكتب .

إبراهيم ، دي (٢٠٠٣) : **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات ا اصة ضوء متطلبا م الإنسانية والاجتماعية وا عرفية** . القاهرة ، مكتبة الأ لو ا صرية .

البسطامي ، غا (١٩٩٥) : **ا ناهج والأساليب التربية ا اصة** . الع ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

ا داد ، عبد ا (١٩٩٦) : **التربية ا اصة من منظور التربية الفنية** .الع ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

ا سن ، نعيمة (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط البيئة الصفية خفض السلوكيات غ ا قبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط . رسالة ماجست غ منشورة . البحرين برنامج التخلف العقلي ، جامعة ا ليج العر .

ا سـ ، عبد ا (٢٠٠٤) : تقن مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة ا درسية ا زء الأول علي البيئة السعودية . رسالة دكتورة غ منشورة . السودان كلية التربية ، قسم علم نفس ، جامعة ا رطوم .

ا ارثي ، م (٢٠٠٧) : فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران إكساب بعض الكلمات الوظيفية لتلاميذ ا تخلف عقلياً بدرجة متوسطة . رسالة ماجست غ منشورة . الرياض ، كلية التربية قسم التربية ا اصة ، جامعة ا لك سعود .

ا طيب ، ال (١٩٩٣) : معدلات استخدام ا علم للثناء والتوبيخ تعديل سلوك الأطفال ا عوق والعادي . عمان ، **لة أ اث ال موك** ،سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ا لد (٩) ، العدد (٢) ، ص٣٩-٥٩ .

ا طيب ، ال (١٩٩٤) : **تعديل السلوك الإنسا دليل العامل ا الات التربوية والنفسية والاجتماعية** . عمان ، ا امعة الأردنية .

ا طيب ، ال ، ا ديدي ، م (١٩٩٧) : **ا دخل إ التربية ا اصة** . عمان ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

ا طيب ، ال ، ا ديدي ، م (١٩٩٨) : **التدخل ا بكر :مقدمة التربية ا اصة الطفولة ا بكرة** . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

ا طيب ، ال (٢٠٠١) : **تعديل سلوك الأطفال ا عوق "دليل الآباء وا علم** " . عمان ، دار حن للنشر والتوزيع .

ا طيب ، ال ، ا ديدي ، م (٢٠٠٣) : **مناهج وأساليب التدريس التربية ا اصة دليل عملي إ تربية وتدريب الأطفال ا عوق** . الع ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

الروسان ، فاروق (٢٠٠٠) : **دراسات وأ اث التربية ا اصة** . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

الروسان ، فاروق (٢٠٠٠) : **الذكاء والسلوك التكيفي** . الرياض ، دار الزهراء .

الروسان ، فاروق (٢٠٠١) : **سيكولوجية الأطفال غ العادي مقدمة التربية ا اصة** . عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

الروسان ، فاروق ، هارون ، صا (٢٠٠١) : **مناهج وأساليب تدريس مهارات ا ياة اليومية لذوي الفئات ا اصة** . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

الزغول ، عماد (٢٠٠٣) : **نظريات التعلم** . عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السرطاوي ، عبد العزيز ، أيوب ، عبد العزيز (٢٠٠٠) : **الإعاقة العقلية** . الع ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

السرطاوي ، زيدان ، سيسا ، كمال (١٩٩٢) : **ا عاقون أكاد يا وسلوكيا - خصائصهم وأساليب تربيتهم** . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

سفر ، عهود (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج حاسو تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة . رسالة ماجست غ منشورة . الرياض ، كلية التربية ، قسم وسائل وتكنولوجيا التعلم ، جامعة ا لك سعود

الشناوي ، مد (١٩٩٧) : **التخلف العقلي الأسباب ،التشخيص ، ال امج** . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

الشامي ، وفاء (٢٠٠٤) : **علاج التوحد "الطرق التربوية والنفسية والطبية** . الرياض ، مركز جدة للتوحد .

عبد الرحيم ، فتحي ، بشاي ، حليم (١٩٩١) : **سيكولوجية الأطفال غ العادي وإستراتيجية التربية ا اصة – ا زء الأول -** . الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع .

عبيد ، ماجدة (٢٠٠٠) : **تعليم الأطفال ذوي ا اجات ا اصة – مدخل إ التربية ا اصة -** عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

العتي ، بندر (٢٠٠٣) : استخدام إجراء التأخ الزم الثابت تطوير القدرة علي التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية ا رئية للتلاميذ ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة . **لة أكاد ية التربية ا اصة** ، العدد (٢) ، ص ٦٩-١٢٩ .

العتي ، بندر (٢٠٠٤) : الإجراءات التعليمية ا ستخدمة تدريس ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة . **مركز وث كلية التربية ، ٢٠٩** .

العتي ، بندر (٢٠٠٤) : ا صائص السيكومترية لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي " دراسة استطلاعية " . الرياض ، **ا لة العربية للتربية ا اصة** ، العدد (٥) ، ص ١٣-٦٤.

العزه ، سعيد (٢٠٠١) : **التربية ا اصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية وا ركية .** عمان ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع .

كوافحة ، تيس ، عبد العزيز ، عمر (٢٠٠٣) : **مقدمة التربية ا اصة** . عمان ، دار ا س ة للنشر والتوزيع والطباعة .

مايلز ، كريست (١٩٩٤) : **التربية ا ختصة دليل لتعليم الأطفال ا عوق عقلياً** . تر ة : عفيف الرزاز ، مود ا صري ، مؤنس عبد الوهاب ، فاديا ا لا . لبنان ، ورشة ا وارد العربية للرعاية الصحية وتنمية ا تمع .

ا طرودي ، ضيف ا (١٩٩٥) : فاعلية التعزيز الا ا والإقصاء خفض السلوك العدوا لدى الأطفال ا تخلف عقليا من الدرجة البسيطة . رسالة ماجست غ منشورة . الرياض ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة ا لك سعود .

مليكه ، لويس (١٩٩٨) : **الإعاقة العقلية والاضطرابات الارتقائية** . لبنان ، مطبعة فيكتور ك لس .

ا يلادي ، عبد ا نعم (٢٠٠٤) : **من ذوي الاحتياجات ا اصة ا عافون ذهنيا** . الإسكندرية مؤسسة شباب ا امعة .

مكلنهان ، لن أي ، كرانتر ، باتريشاجي (٢٠٠٤) : **جداول الأنشطة للأطفال التوحدي تدريس السلوك الاستقلا** . تر ة : عبد العزيز العبد ا بار . الرياض ، أكاد ية التربية ا اصة .

نصر ا ، عمر (٢٠٠٢) : **الأطفال ذوي الاحتياجات ا اصة وتأث هم علي الأسرة وا تمع** عمان ، دار وائل للنشر .

ا جرسي ، أمل (٢٠٠٢) : **تربية الأطفال ا عاق عقلياً** ، سلسلة ا راجع التربية وعلم النفس . القاهرة ، دار الفكر العر .

هارون ، صا (٢٠٠١) : **منهج ا هارات ا سابية للتلاميذ ا تخلف عقليا واستراتيجيات تدريسها** . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

الو ابلي ، عبد ا (٢٠٠١) : واقع ارسة القياس وأ ية استخدامه ال التدريب علي ا هارات الاجتماعية للطلاب ا تخلف عقليا . **لة جامعة ا لك سعود** ، م ١٣ ، ص ١٩٩-٢٣٩.

الو ابلي ، عبد ا (٢٠٠٣) : طبيعة ا شكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض ا تغ ات الشخصية . **لة الإرشاد النفسي** ، العدد (١٦) ص ٥٣- ٩١ .

الو ابلي ، عبد ا (٢٠٠٣) : منحى القياس ذو الإبعاد ا تعددة ال تشخيص وتصنيف ودعم ذوي التخلف العقلي . **لة رسالة ا ليج** ، العدد (٨٦٤) ص ٥٥ - ٨٤ .

الوابلي ، عبد ا ، ا هيمي ، عبد ا ، العجلان ، عبد الر ن ، الفيفي ، عبد الر ن ، البواردي عبد العزيز ، البهلال ، بدر ، السا ، عبد العزيز ، العوبثا ، عمر ، الرويتع ، سعد ، بن عقيل عبد ا يد ، الشعلان ، خالد ، الربيعة ، عثمان ، الشبانه ، سعد (٢٠٠٥) : **دليل ا طط وا ناهج الدراسية عاهد وبرامج التربية الفكرية** . الرياض ، مطابع الأمانة العامة للتربية ا اصة .

ول ي ، مارك ، ألت ، ميلندا ،دو ، بتريكا (٢٠٠٨) : **تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات ا توسطة والشديدة (استخدام استراتيجيات تلق الاستجابة)** . تر ة : بندر العتي ، هنية مرزا . الرياض ، النشر العلمي وا طابع – جامعة ا لك سعود .

ي ، خولة ، عبيد ، ماجدة (٢٠٠٥) : **الإعاقة العقلية** . عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .

ثانياً : ا راجع الأجنبية :

Aeschleman,S,Schladenhauffen,J (1984): Acquisition ,Generalization ,and Maintenance of grocery Shopping Skills by Severely Mentally Retarded Adolescents **Applied Research in Mental Retardation**, v5,n2,p245-258.

American Association of Mental Retardation (2002) : Mental Retardation: Definition and Classification , Systems of Supports Annapolis , MD:AAMR

Alberto ,P, Troutman ,A(1999):Applied Behavior Analysis for Teachers (5th). Columbus OH, Charles E. Merrill Publishing Company.

Ault, M, Gast, D, Wolery , M (1988): Comparison of Progressive and Constant Time-Delay Procedures in Teaching Community-Sign Word Reading **. American Journal of Mental Retardation** . v.93,p 44-56 .

Ault ,M ,Wolery ,M ,Gast ,D ,Doyle ,P, Eizenstat ,V.(1988): Comparison of Response Prompting Procedures in Teaching Numeral Identification to Outistic Subjects . **Journal of Autism and Developmental Disorders** . v.18, p.627-636 .

Bashash ,L, Outhred ,L ,Bochner ,S (2003) : Counting Skills and Number Concepts of Students with Moderate Intellectual Disabilities . **International Journal of Disability Development and Education** , v50 ,n3 , p45-325 .

Batu, S, Ergenekon ,Y,Erbas ,D, Akmanoglu ,N(2004): Teaching Pedestrian Skills to Individuals with Developmental Disabilities. **Journal of Behavioral Education**. V13,n3,p147-164.

Bennett ,D ,Gast ,D ,Wolery ,M ,Schuster ,J. (1986) : Time Delay and System of Least Prompts: A comparison Teaching Manual Sign Production . **Education and Training of the Mentally Retarded** . v.21,p.117-129.

Bosner ,S, Belfiore ,P(2001) : Strategies and Considerations for Teaching an Adolescent With Down Syndrome and Type I Diabetes to Self –Administer Insulin. **Training of the Mentally Retardation and Developmental Disabilities .** v36,n1,p94-102 .

Branham , R, Collins ,B, Schuster ,J ,Kleinert, H (1999) : Teaching Community Skills to Students with Moderate Disabilities : Comparing Combined Techniques of Classroom Simulation ,Videotape Modeling ,and Community –Based Instruction **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities** ,v34,n2,p81-170.

Browder, D., Morris ,W ,Snell ,M (1981): Using Time Delay to Teach Manual Signs to a Severely Retarded Student . **Education and Training of the Mentally Retarded** . v.16,p.252-258.

Browder, D, Hines ,C ,McCarthy ,L, Fees ,J.(1984) : A treatment Package for Increasing Functional Sight Words Phrases Recognition for Use in Daily Living Skills . **Education and Training of the Mentally Retarded**. V.19,p.191-200 .

Browder ,D ,Snell ,M ,Wildonger ,B.(1988): Simulation and Community-based instruction of Vending Machines with Time Delay . **Education and Training of the Mentally Retarded**. V.23 ,p.175-185 .

Chandler, W (1993): Teaching Employment Skills to Adolescents with Mild and Moderate Disabilities Using constant Time Delay Procedure. **Education and Training of the Mental Retardation** ,v28 n2 p68-155.

Carothers, D, Taylor ,R (2004) : How Teachers and Parents can work to ether to Teach Daily Living Skills to Children with Autism . **Focus on Autism and other Develop mental Disabilities** . v 19 , n2 , p 102-104 .

Cipani ,E, Augustine ,A, Blomgren ,E(1982) : Teaching Profoundly Retarded adults to ascend Stairs Safely. **Education and Training of the Mentally Retarded**. V.17 p.51-54 .

Collins,B,Gast,D,Wolery,M,Holcombe,A,Leatherby,J(1991): Using Constant Time Delay to Teach Self-Feeding to young Students With Severe- Profound handicaps: Evidence of Limited Effectiveness. **Journal of Developmental and Physical Disabilities** .v3,n2,p157-179.

Collins , B. Griffen, A (1996) : Teaching Students with Moderate Disabilities to Make Safe Responses to Product Warning Labels .**Education and Treatment of Children** ,v19,n1,p30-45.

Collins,B (1997) : Teaching Leisure Skills to Adolescents with Moderate Disabilities . **Exceptional Children** ,v63 , n4 , p 499-512 .

Colozzi, G, Pollow ,R (1984) :Teaching Independent Walking to Mentally Retarded Children In public School . **Education and Training of the Mentally Retarded**, v 19 ,p97-101.

Cuvo, A ,Leaf ,R ,Borakove ,L (1978): Teaching Janitorial Skills to the Mentally Retarded: Acquisition, Generalization ,and Maintenance . **Journal of Applied Behavior Analysis**. v.11,p.345-355.

Cuvo, A, Jacobi ,L , Sipko ,R(1981): Teaching Laundry Skills to Mentally Retarded Students .**Education and Training of the Mentally Retarded**, v 16, n1,p54-64.

Daugherty ,S, Brown, J, Hemmeter ,M(2001) : The Effects of Embedded Skill Instruction on the Acquisition of Target and Nontarger Skills in Preschoolers With Developmental Delays .**Topics in Early Child Hood Special Education**,v21,n4,p21-213.

Demchak ,M (1990) : Response Prompting and Fading Methods: A Review. **American Journal of Mental Retardation** ,v94 ,n6, p603.

Doyle, P ,Wolery ,M, Gast ,D ,Ault ,M, Wiley ,K (1990) : Comparison of Constant Time Delay and the System of Least Prompts in Teaching Preschoolers with Developmental Delays . **Research in Developmental Disabilities** ,v11,n1,p1-22.

Doyle , P, Schuster ,S (1996): Embedding Extra Stimuli in the Task Direction :Effects on Learning of Students with Moderate Mental Retardation . **Journal of Special Education** v29,n4,p99-381 .

Driscoll, M.(2003) : **Psychology of Learning for Instruction** . Boston , Allyn and Bacon .

Dunst ,C, Cushing , P, Vance ,S (1985): Response Contingent Learning in Profoundly Handicapped in Fants : Asocial Systems Perspective. **Analysis and Intervention in Developmental Disabilities** .v5,p33-47 .

Duffy ,A, Nietupski ,J (1985) : Acquisition and Maintenance of Videogame Initiation Sustaining and Termination Skills. **Education and Training of the Mentally Retarded**, v 20, ,p157-162.

Duker ,P, Michielson ,H (1983) : Cross-Setting Generalization of Manual Signs to Verbal Instructions with Severely Retarded Children. **Applied Research in Mental Retardation**. V4,n1,p29-40 .

Duran,E(1985): Teaching Janitorial to Autistic Adolescents**. Adolescence,** v20,n77,p32-225.

Ellen, L, Schuster ,B, Collins ,J (1999) : Teaching Gift Wrappings Skills in a Quadruple InstructionalArrangementUsing-Constant-Time-Delay.**Journalof Developmental and Physical Disabilities** , v 11 , p 139 .

Fiscus ,R, Schuster ,J, Morse, T, Collins ,B (2002) : Teaching Elementary Students with Cognitive Disabilities food Preparation Skills while Embedding Instructive feed back in the prompt and Consequence Event. **Education and Training in mental retardation and Developmental Disabilities** , v37 , n 1 ,p 55-69 .

Frederick ,D (1991) : Acquisition and Generalization of Purchasing Skills Using a Calculator by Students Who are Mentally Retarded . **Education and Training in Mental Retardation** , v26, n4, p87-381.

Gast ,D , Ault , M, Wolery M .Doyle ,P, Belanger ,S.(1988) : Comparison of Constant Time Delay and the System of Least Prompts in Teaching Sight Word Reading to Students with Moderate Retardation .**Education and Training in Mental Retardation** , v23,n2,p28-117.

Gast ,D (1991):Assessing the Acquisition of Incidental Information by Secondary –Age Students with Mental Retardation : Comparison of Response Prompting Strategies . **American Journal on Mental Retardation** . v96,n1,p63-80 .

Gast ,D, Winterling ,V, Wolery ,M ,Farmer ,J (1992): Teaching First –Aid Skills to Students with Moderate Handicaps in Small Group Instruction .**Education and Treatment of Children** ,. v15,n2,p24-101.

Goetz,L ,Gee ,K, Sailor ,W(1983):Cross modal Transfer of Stimulus Control : Preparing Students with Severe Multiple Disabilities for audio logical assessment . **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**.v8,p3-13.

Griffen, A ,Wolery ,M, Schuster ,J (1992) : Triadic Instruction Of Chained Food Preparation Responses : Acquisition and Observational Learning **. Journal of Applied Behavior Analysis**.v25,p193-204.

Hinerman, P, Jenson, W,Walker ,G ,Peterson ,P(1982) : Positive Practic Overcorrection Combined with additional Procedures to Teach signed Words to an Autistic Child **Journal of Autism and Developmental Disorders** , v12,n3,p253-263.

Horner ,R , Keilitz ,I (1975): Training Mentally Retarded a adolescents to Brush Their Teeth **. Journal of Applied Behavior Analysis** . v8,p301-309.

Houston ,D, Thomas ,J (2002): Translating Research into Practice for Instruction of Students with Moderate Disabilities **.Learning Disability Quarterly** v25,n2,p10-220 .

Hupp ,S ,Mervis, C ,Able ,H, Conroy,M (1986): Effects of Receptive and Expressive Training of Category Iabels on Generalized Learning by Severely Mentally Retarded Children. **American Journal of Mental Deficiency**. V90,p558-565.

Johnson ,C (1977) : Errorless Learning in amulti handicapped adolescent . **Education and Treatment of Children** . v1, p25-33.

Kayser ,J ,Billingsley, F, Neel ,R (1986): A comparison of in-Context and Traditional Instructional Approaches : Total Task ,Single Trial Versus Back ward Chaining, Multiple Trials .**Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps** v11,p28-38 .

Koscinski, S, Gast ,D (1993): Computer-Assisted Instruction with Constant Time Delay to Teach Multiplication Facts to Students with Learning Disabilities **. Learning Disabilities Research and Practice** , v 8 , n3 ,p 68-157 .

Kratzer, D, Spooner ,F (1993): Extending the application of Constant Time Delay Teaching are questing Skill to Students with Severe Multiple Disabilities. **Education and Treatment of Children** , v16 , n3 , p 19-235 .

Leland ,H (1977): Theoretical Consideration of Adaptive Behavior ,in W.A Couther Morrow (Eds).The Concept and Measurement of Adaptive Behavior Within the Scope of Psychological Assessment . Austin Texas , Regional Resource Center .

Luiselli ,J ,Colozzi ,G, Donellon, S, Helfen ,C, ,Pemberton ,B (1978) : Training and Generalization of a greeting Exchange with A mentally Retarded ,Language-Deficient Child . **Education and Treatment of Children** . v1,p23-29 .

McDonnell, J (1987) : The Effects of Time Delay and Increasing Prompt Hierarchy Strategies on the Acquisition of Purchasing Skills by Students by with Severe Handicaps **. Journal oftheAssociation for Persons with Severe Handicaps**,v12, n3 p36-227.

McDonnell, J , Ferguson , B (1989): A Comparison of Time Delay and Decreasing Prompt Hierarchy Strategies in Teaching Banking Skills to Students with Moderate Handicaps**. Journal of Applied Behavior Analysis** ,v22,n1,p85-91.

McDonnell .A.(1996): The Acquisition ,Transfer ,and Generalization of Request by Young Children with Severe Disabilities . **Educational and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v31,n3,p34-213 .

McCormick ,S (1992): Single –Subject Experimental Research: Rationale Tenets and Basic Designs . Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (42 and ,San Antonio ,TX, December 2-5.

Miller ,U , Test , D (1989) : A comparison of constant Time Delay and Most-to-Least Prompting in Teaching Laundry Skills to Students with Moderate Retardation . **Education and Training in Mental Retardation**. ,v24 ,n4 , p70-363 .

Morse, T, Schuster ,J (2000) : Teaching Elementary Students with Moderate Intellectual Disabilities How to Shop for Groceries. **Exceptional Children** ,v66,n2,p88-273.

Murztnski ,B (2006) : Combining video modeling and least- to most prompting for establishing Response chains. **Behavior al Interventions** . v22,n2,p147-152 .

Reese, G, Snell, M (1991) : Putting on and Removing Coats and Jackets : The Acquisition and Maintenance of Skills by Children with Severe Multiple Disabilities .**Education and Training in Mental Retardation** , v26, n4 p398-410.

Richards ,S .Taylor, R .Ramasamy ,R, Richards ,R (1999): **Single Subject Research Application in Educational and Clinical Setting** . Singular Publishing Group Inc. San Diego , London.

Richmond ,G, Lewallen ,J (1983) : Facilitating Transfer of Stimulus Control when Teaching Verbal Labels . **Education and Training of the Mentally Retarded** . v18,p111-116 .

Robertson , J (1992):Teaching Self-Catheterization Skills to a child with Myelomeningocele in a preschool Setting . **Journal of Early Intervention** v16,n1,p20-30 .

Rule, S, Tso, M (1999)**:Using Constant Time Delay to Teach Preventative Safety Skills to Preschoolers with Disabilities**. Utah State Univ ,Logan . Center for Persons with Disabilities, Special Education programs (ED/OSERS), Washington D.C,p129 .

Saloviita,T, Tuuikari, M (2002):Cognitive-Behavioral Treatment Package for Teaching Grooming Skills to amen with an Intellectual Disability . **Cognitive Behavior Therapy** , v29 , n3 , p 140-147.

Schuster, J, Gast ,D, Wolery ,M, Guiltinan ,S.(1988):The Effectiveness of a Constant Time Delay Procedure to Teach Chained Responses to Adolescents with Mental Retardation **. Journal of Applied Behavior Analysis** .v21,n2,p169- 178 .

Schuster ,J, Griffen ,A (1991) : Using Constant Time Delay to Teach Recipe Following Skills . **Education and Training in Mental Retardation** . v26,n4,p19-411.

Schoen , F , Sivil, E (1989): A Comparison of Procedures in Teaching Self-Help Skills Increasing Assistance Time Delay and Observational Learning**. Journal of Autism and Developmental Disorders** ,v19,n1,p57-72.

Schen, S, Lentz, F, Suppa,R (1988) : An examination of two Prompt Fading Procedures and Opportunities to observe in teaching handicapped Preschoolers Self –help Skills . **Journal of the Division for Early Child hood** , n12 , p 346-358.

Schalock,R,Braddock,D(1999): **Adaptive Behavior and its Measurement** . American Association of Mental Retardation . Washington D.C .

Smith ,R, Collins, B, Schuster, J, Kleinert, H(1999) : Teaching Table Cleaning Skills to Secondary Students with Moderate Severe Disabilities: Facilitating Observational Learning During Instructional Downtime . **Education and Training of the Mentally Retardation and Developmental Disabilities .** v34,n3,p53-342 .

Snell, M (1982) : Analysis of Time Delay Procedures in Teaching Daily Living Skills to Retarded adults . **Analysis and Intervention in Developmental Disabilities** . v2,p139-155 .

Snell, M (1989):Acquisition and Maintenance of Tooth brushing Skills by Students with Cerebral Palsy and Mental Retardation **. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps** . v14,n3, p26-216 .

Storey ,K(1984) : Acquisition and Generalization of Coffee Purchase Skills by Adults with Severe Disabilities . **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**. v9,n3,p85-178.

Stevens, K, Schuster ,J (1987) : Effects of A constant Time Delay Procedure on the Written Spelling Performance of a learning Disabled Student . **Learning Disability Quarterly** . v10,p9-16 .

Tawney , J, Gast, D (1984) : **Single Subject Research in Special Education** . Columbus , OH: Charles E. Merrill Publishing Company .

Taylor ,P ,Collins ,B ,Schuster ,J ,Kleinert ,H(2002) : Teaching Laundry Skills to High School Students with Disabilities : Generalization of Targeted Skills and No targeted Information . **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities** , v 37, n2, p83-172 .

Thomas ,J , Thompson ,J , Braamr ,Wayne ,F(1982) : Training and Generalization of Laundry Skills : A Multiple Probe Evaluation with Hand capped Persons. **Journal of Applied Behavior Analysis**,v15 ,n1,p177-182 .

Wall, .E, Gast ,D.(1997) : Caregivers' Use of Constant Time Delay to Teach Leisure Skills to Adolescents or Young Adults with Moderate or Severe Intellectual Disabilities. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental** Disabilities, v32, n4, p340-356 .

Wheeler ,J ,Ford, A, Nietupski ,J ,Loomis ,R ,Brown ,L (1980) : Teaching Moderately and Severely Handicapped adolescents to Shop in Supermarkets Using Pocket Calculators. .**Education and Training of the Mental Retarded.** V15,n2,p105-112.

Winterling , V ,Gast ,D ,Wolery ,M (1992): Teaching Safety Skills to high School Students with Moderate Disabilities **. Journal of Applied Behavior Analysis** v25 ,n1, p27-217.

Wilson. M ,Robinson ,G (1997) : The Use of Sequenced Count-by and Constant Time Delay Methods of Teaching Basic Multiplication Fast Using Parent Volunteer Tutors. **Mathematics Education Research Journal** , v9, n2 , p 90-174 .

Wolery ,M, Ault ,M ,Doyle ,P, Gast ,D (1986): **Comparison of Instructional Strategies : A Literature Review .** Department of Education ,Washington .DC.

Wolery ,M, Ault M ,Gast ,D ,Doyle ,P ,Griffen ,A (1991) :Teaching Chained Tasks in Dyads: Acquisition of Target and Observational Behaviors .**The Journal of Special Education** . v25,p198-220.

Wolery ,M ,Holcombe ,A , Cybriwsky ,C, Doyle ,P ,Schuster ,J, Ault ,M Gast ,D (1992) : Constant Time Delay with Discrete Responses : A Review of Effectiveness and Demographic Procedural ,and Metrological Parameters **. Research in Developmental Disabilities** . v13,n3,p66-239.

Wolery ,M, Ault ,M ,Doyle ,P (1992): **Teaching Students with Moderate to severe Disabilities : Use of Response Prompting Strategies** . New York ,Longman.

Zhang. J, Gast ,D ,Horvat ,M ,Dattilo ,J (1995) : The Effectiveness of a constant Time Delay Procedure on Teaching Lifetime Sport Skills to Adolescents with Severe to Profound Intellectual Disabilities. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v30, n1, p 51-64.

Zhang. J, Gast ,D, Horvat ,M ,Dattilo ,J (2000) : Effect of a Constant Time Delay Procedure on Motor Skill Completion Durations . **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, v35, n3, p25-317.

Zhang. J ,Cote ,B, Chen, S ,Liu ,J (2004) :The Effect of a Constant Time Delay Procedure on Teaching an Adult With Severe Mental Retardation a Recreation Bowling Skill .**Physical Educator**, v61, n2, p63-74 .

ا ـلاحق

ملحق رقم (١)

استمارة حصر عينة الدراسة

استمارة حصر عينة الدراسة مركز ....

م	الاسم	العمر	نسبة الذكاء	الاستقلال	برامج سابقة	الانتظار ٥ ثوان	اختيار ا عزز	إتباع التعليمات	تقليد السلوكيات	تواصل بصري	ملاحظات

ملحق رقم (٢)

خطاب موفقة وزارة الشؤون الاجتماعية على تطبيق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة الشؤون الاجتماعية
وكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية

الرقـــم : ٤٤٩٤/ص
التاريـــخ : ٩/٦/١٤٢٨هـ
المرفقــات : /

المكرمة / مديرة مركز التأهيل الشامل بالملز حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

بناء على موافقة سعادة مدير عام الإدارة العامة لرعاية المعاقين وتأهيلهم بالخطاب رقم " ٥٢٨٨٢" في ١٤٢٨/٦/٢هـ المشار فيه الى موافقة سعادة وكيل الوزارة ، لطالبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود ، قسم التربية الخاصة بكلية التربية " عواطف حبيب الشمري" إجراء دراسة بعنوان " فعالية استخدام إجرائي المساعدة المتناقضة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في التدريب على المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط" وتطبيقها على حالات من المركز استكمالا لمتطلب شهادة الماجستير ٠

عليه يلزم تسهيل مهمتها ٠

ولكم تحياتنا ،،،

مديرة الأشراف النسائي الاجتماعي بالرياض

ســــاره بنت محمــد بن سعـــــود

وزارة الشؤون الاجتماعية وكالة الوزارة للرعاية والتنمية الاجتماعية مركز التأهيل الشامل للإناث بالرياض بحي الملز	
رقم الوارد	١٩٢٧
التاريخ	١٠/٦/١٤٢٨هـ
المرفقات	/

ملحق رقم (٣)

استمارة التأكد من مواصفات العينة

استمارة التأكد من مواصفات العينة

الأستاذة الفاضلة : ....

السلام عليكم ور ة ا وبركاته .

تعتزم الباحثة القيام بدراسة حول فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الـ زم الثابت تدريب عينة من الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد علـى بعـض ا هـارات الاستقلالية . لـذا تـاج الباحثـة لنجـاح اختيـار العينـة التأكـد مـن ا واصـفات التاليـة للفتاة : .... وذلك من خلال إجابتكِ على هذه الاستمارة بكل دقة .

شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تعاونك ،،

الباحثة / عواطف الشمري

م	العبارة	نعم	لا
١	هل تشخيص الفتاة كحالة لف عقلي متوسط أو شديد ؟		
٢	هل لدى الفتاة قصور واضح ال ا هارات الاستقلالية ؟		
٣	هل لدى الفتاة قدرة على الانتظار دة " ٥ ثوان" عندما تطلب ا علمة منها ذلـك أو للحصول على معزز ما ؟		
٤	هل تستطيع الفتاة اختيار ا عزز ا ناسب ا عند عرض موعة من ا عززات عليها ؟		
٥	هل تنفذ الفتاة التعليمات ا قدمة ا من قبل ا علمة ؟		
٦	هل تقوم الفتاة بالتواصل البصري مع ا علمة ؟		
٧	هل تستطيع الفتاة القيام بتقليد السلوكيات عندما يطلب منها ذلك ؟		

ملحق رقم (٤)

استمارة ديد ا هارة ا ستهدفة الدراسة

استمارة ديد ا هارة ا ستهدفة الدراسة

الأستاذة الفاضلة : ....

السلام عليكم ور ة ا وبركاته .

تعتزم الباحثة القيام بدراسة حول فاعلية استخدام إجرائّي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ الـزم الثابت تدريب عينة من الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد علـى بعـض ا هـارات الاستقلالية . وقد اختارت الباحثة (٦) فتيات ن انطبقت عليهن مواصـفات العينـة ا طلوبـة . لذا تاج إ ديد مهارة استقلالية واحدة مشتركة ميع الفتيات ليتم تدريبهن عليهـا . و نتطلـع ساندتكم بالإجابة على هذه الاستمارة بكل دقة .

شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تعاونك ،،

الباحثة / عواطف الشمري

م	العينة	ا هارات الاستقلالية	ا هارة ا شتركة	توجد ا نامج التربوي الفردي	
				نعم	لا
١		١- ٢- ٣-			
٢		١- ٢- ٣-			
٣		١- ٢- ٣-			
٤		١- ٢- ٣-			
٥		١- ٢- ٣-			
٦		١- ٢- ٣-			

ملحق رقم (٥)

استمارة ديد ا عززات

استمارة   ديد ا عززات

الأستاذة الفاضلة : ....

السلام عليكم ور ة ا   وبركاته .

تعتزم الباحثة القيام بدراسة حول فاعلية استخدام إجرائي ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً والتأخ   الزم   الثابت   تدريب عينة من الفتيات ذوات التخلف العقلي ا توسط والشديد على بعض ا هارات الاستقلالية ، لذا تتطلع إ   م ـ ساندتك   ديد نوع ا عزز ا ناسب للفتاة : .... وذلك بوضع إشارة (✓) أمام ا انة ا ناس ـ بة   ا ـ دول أدن ـ اه مع   ديد نوع ا عزز ا رغوب بشدة ، وتوضيح أي   اذير صحية حول استخدامه   خانة ا لاحظات .

شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تعاونك ،،

الباحثة / عواطف الشمري

التصنيف	**نوع ا عزز**	**مرغوب بشدة**	**مرغوب**	**غ مرغوب**	**ا لاحظات** تشمل : ا اذير الصحية وا عززات أخرى .
غذائي	١- شيبس				
	٢- بسكويت				
	٣- شوكلاته				
	٤- حلوى				
	٥ – عصائر فواكه				
	٦ – حليب " فراولة ، موز ، شوكلاته ... "				
رمزي	١- وم				
	٢- ملصقات ، فلاشات				
	٣- أشرطة قماشية ملونة				
	٤- صور كرتونية				
	٥- صور وجوه مبتسمة				
اجتماعي	١- ا دح اللفظي " تازة ، أحسنت ، شطورة "				
	٢- التربيت على الكتف				
	٣- التصفيق				
	٤- مسح الرأس				
	٥- الابتسامة				
مادي	١- العاب " عرائس ، سمات "				
	٢- العاب الكترونية " عية ، بصرية ، حركية "				
	٣- أشرطة العاب " بلاستيشن ، فيديو"				
	٤- إكسسوارات بنا " ربطات شعر ، أساور"				
	٥- كراسات وأقلام تلوين ، قصص مصورة				
نشاطي	١- مشاهدة أفلام كرتون				
	٢- اللعب مع الآخرين " الزملاء ، ا علمة "				
	٣- الرسم والتلوين				
	٤- اع أناشيد الأطفال				
	٥- حضور ا فلات الترفيهية				

ملحق رقم (٦)

لوحة التعزيز المغناطيسية



اللوحة المغناطيسية للتعزيز



ملصقات وجه ينظف أسنانه توضع على اللوحة المغناطيسية للتعزيز

ملحق رقم (٧)

الأدوات ا ستخدمة   عملية التدريب

الأدوات ا ستخدمة   عملية التدريب



الأدوات الشخصية لكل فتاة (كوب مكتوب عليه اسم كل فتاة ، الفرشاة ، ا معجون)



موقع التدريب عند ا غسلة وا هيأ بالأدوات اللازمة وكذلك اللوحة ا غناطيسية للتعزيز

ملحق رقم (٨)

ال نامج التدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ال نامج التدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

١- ا علومات العامة عن الفتاة (١) :

- الاسم : نورة . ع
- العمر : ١٣ سنة
- نوع الإعاقة : لف عقلي شديد
- نسبة الذكاء : ٣٧
- ال التدريب : استقلا
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- بداء التدريب : الأحد ١٤٢٨/٦/٢٣هـ
- انتهاء التدريب : الأحد ١٤٢٨/٧/١٥هـ

٢- اختيار ووصف السلوك ا ستهدف :

اختيار ا هارة الاستقلالية (تنظيف الأسنان) بناءً على توجيه ا علمة ا سئولة عن الفتاة ، ووجود هذه ا هارة ضمن الأهداف الاستقلالية ال نامج التربوي الفردي ، بالإضافة إ أن الفتاة تدرب على هذه ا هارة من قبل ، رغم أ يتها ودورها الصحة الشخصية .

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١- أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢- أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣- أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤- أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥- أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧- أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩- أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١- أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢- أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣- أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥- أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦- أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧- أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ث ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة (نورة . ع) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية ، وا اضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ث ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا نورة فرشي أسنانك " .

٤- اختيار عدد ا ستويات التسلسل ا رمي :

اختارت الباحثة أربعة مستويات أساسية التسلسل ا رمي لتدريب (نورة . ع) على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك بناءً على ملاحظتها للفتـاة . وهذه ا ستويات هي" ا ستوى الأول الأكثر تلق ، ا ستوى الثا الأقل تلق ، ا ستوى الثالث اقلها تلق ، ا ستوى الرابع ا ستوى الاستقلا "

٥- اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة التسلسل ا رمي :

قامت الباحثة لاحظة الفتاة ، والتعرف على سلوكها العام عملية التعلم ، وكذلك سؤال العاملات معها (معلمة وا اضنة) ، ووجدت أن نورة لديها استعداداً لتقليد السلوك ، وإتباع التعليمات اللفظية ، إلا أ ا تاج لبعض ا ساعدة ا سدية ا زئية نظراً ا تعانيـه مـن تـشتت الانتبـاه يستدعي توجيها ا سدي للسلوك ا ستهدف . لذا اختارت الباحثة (٤) مستويات للتلق موضحة ا دول أدناه :

ا ستوى	نوع التلق
١	تلق جسدي جزئي من خلال " قيام الباحثة سك جزء من يد الفتاة وتوجيهها أثناء عملية التدريب "
٢	ذجة من خلال " قيام الباحثة بنمذجة كل خطوة من مهارة تنظيف الأسنان أمام الفتاة "
٣	تلق لفظي من خلال " قيام الباحثة بشرح كل خطوة لفظيا للفتاة على أن يكون الشرح واضحاً و تصراً "
٤	ا ثـ ا ستهدف من خلال " طلب الباحثة من الفتاة بقول : " هيا يا نورة فرشي أسنانك "

٦- تنظيم اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة من أكثر إ أقل تلق :

قامت الباحثة بتنظيم أنواع التلقينات ال ستستخدمها تدريب الفتاة (نورة) ، وذلك من أكثر تلق إ أقل تلق ، يث تـستخدم مـستويات التلق الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مثـ مستهدف) يع ا طوات العامة لتحليل ا همة ا اصة هارة تنظيف الأسنان ، كما هو موضح ا دول أدناه :

مثال :

م	ليل ا همة	مستوى التلق	نوع التلق
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	١	تلق جسدي جزئي
		٢	ذجة
		٣	تلق لفظي
		٤	مثـ مستهدف

٧- ديد فترة طول الاستجابة :

حددت الباحثة من خلال ملاحظتها للفتاة فترة زمنية وهي (٩) دقائق ، وهذا ما تاجه نورة لتنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ديد معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل :

حددت الباحثة معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل ، وذلك بعد كل (٣) جلسات متتالية تظهر الفتاة فيها استجابة صحيحة على مـستوى التلق ا ستخدم .

٩- اختيار جدول لتقييم أداء الفتاة ا ستويات الأقل تدخل :

ا ستوى	نوع التلق	تقييم أداء الفتاة
١	تلق جسدي جزئي	عندما تقوم الفتاة بعد كل (٣) جلسات متتالية بإظهار استجابة صحيحة على مستوى التلق ا ستخدم ، تقوم الباحثة مباشرة بإجراء قياس تقصي للمستويات الأقل تلق وإذا كنت الفتاة من الأداء على الأقل تلق مثلاً " التلق اللفظي " فانه سيتم استبعاد " النمذجة " وهكذا ، أما حال عدم كن الفتاة فان الباحثة ستنتقل مباشرة إ ا ستوى التا " النمذجة " وتكرر نفس ا طوات السابقة ، حـ يتم الوصول للمستوى (٤) الاستقلا فإذا حققت ا عيار ا دد (١٠٠%) لثلاث جلسات متتالية يتم إ اء التدريب ، أما حـال عدم قيق ا عيار أو تكرار ا طأ (٣ مرات) ، يتم الانتقال إ ا ستوى الأكثر تلق ، وهكذا حـ يتم الوصول لتحقيق ا دف .
٢	ذجة	
٣	تلق لفظي	
٤	ا ثـ ا ستهدف	

١٠- ديد ا دث التا " رد فعل الباحثة " اه استجابات الفتاة :

كانت ردة فعل الباحثة اه استجابات الفتاة على النحو التا ، كما هو موضح ا دول أدناه :

نوع الاستجابة	رد فعل الباحثة اه استجابة الفتاة
صحيحة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يانورة " ، وتضع ا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا غناطيسية ، وبعد انتهاء ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب
خاطئة	تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا طأ ، وتقد ا ساعدة حسب ا ستوى الذي أظهرت فيه الفتاة ا طأ ، والانتقال للهدف التا

١١- اختيار نظام مع البيانات :

اختارت الباحثة نظام مع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً) يث يساعد على توضيح مستويات التلق الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مثـ مستهدف) ونسبة كل تلق ، واستجابات الفتـاة أثناء مرحلة التدريب حـ قيق ا عيار ا دد مسبقاً كما سيتضح استمارة التسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

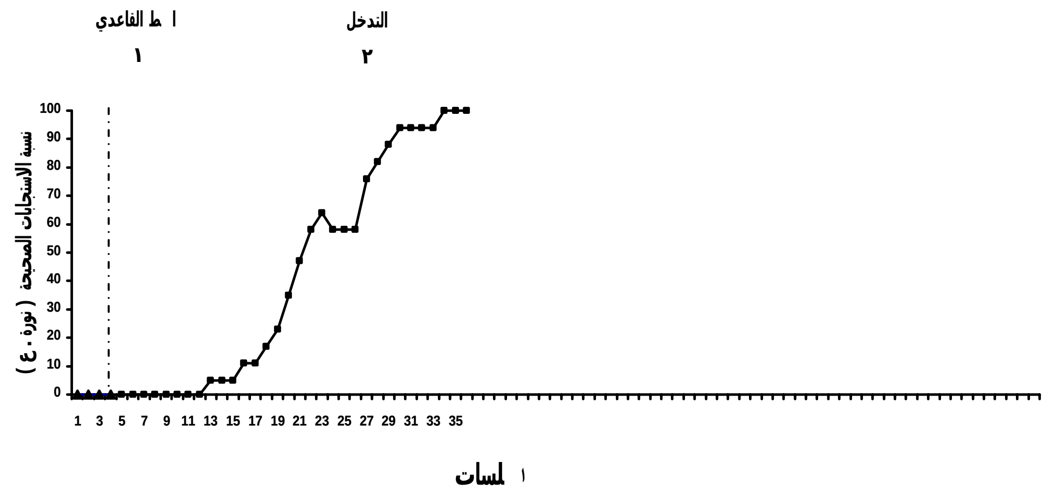
الاسم : نورة . ع ا ـ ـجال : استقلا ا هارة : تنظيف الأسنان مكان التدريب : دورة ا ياه (ا غسلة)

تاريخ التدريب : من٢٨/٦/٢٣هـ إ ٢٨/٧/١٥هـ مدة ا لسة : ٩ دقائق اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	لميل ا هارة	استجابات الفتاة																															
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ج	ن	ن	ل	ل	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٩	أن تفرش الفتاة أسـنا ا يـع الا اهات	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ج	ن	ن	ن	ل	ن	ج	ن	ن	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ن	ن	ل	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٦	أن تعيد الفتـاة الفرشـاة وا عجـون كا ما	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٧	أن ـفف الفتاة فمها با نديل	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
	ملخص البيانات																																
	ا ـ ـ ـ ـلسات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
	عدد التلقـ ا ـسدي	١٧	١٧	١٧	١٤	١٤	١٤	٤	٣	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة التلقـ ا ـسدي	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٨٢	%٨٢	%٨٢	%٢٣	%١٧	%٠	%٠	%٠	%١١	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٥	%٠	%٠	%٥	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد " النمذجة "	٠	٠	٠	٣	٣	٣	١١	١١	١٤	١٤	١٤	٣	٣	٤	١	١	٣	١	٢	١	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة " النمذجة "	%٠	%٠	%٠	%١٧	%١٧	%١٧	%٦٤	%٦٤	%٨٢	%٨٢	%٨٢	%١٧	%١٧	%٢٣	%٥	%٥	%١٧	%٥	%١١	%٥	%٠	%٥	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %	٠ %
	عدد التلقـ " اللفظي "	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٣	٢	٢	٢	١٠	١٢	١٠	١٢	١٠	٦	٥	٤	٦	٦	٦	٤	٣	٢	١	١	١	١	٠	٠	٠
	نسبة التلقـ " اللفظي "	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%١١	%١٧	%١١	%١١	%١١	%٥٨	%٧٠	%٥٨	%٧٠	%٥٨	%٣٥	%٢٩	%٢٣	%٣٥	%٣٥	%٣٥	%٢٣	%١٧	%١١	%٥	%٥	%٥	%٥	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا ستقلة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٢	٢	٣	٤	٦	٨	١٠	١١	١٠	١٠	١٠	١٣	١٤	١٥	١٦	١٦	١٦	١٦	١٧	١٧	١٧
	نسبة الاستجابات ا ستقلة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٥	%٥	%٥	%١١	%١١	%١٧	%٢٣	%٣٥	%٤٧	%٥٨	%٦٤	%٥٨	%٥٨	%٥٨	%٧٦	%٨٢	%٨٨	%٩٤	%٩٤	%٩٤	%٩٤	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
	عدد الاستجابات ا اطئة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	١	٠	١	٣	٢	٢	١	١	٢	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%١١	%٠	%٥	%٠	%٥	%١٧	%١١	%١١	%٥	%٥	%١١	%٠	%٥	%٥	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠

ا فتاح : (ج : جسدي جزئي) ، (ن : ذجة) ، (ل : لفظي) ، (ق : مستقل) ، (التظليل : الأخطاء)

١٢-رسم بيا   يوضح الاستجابات الصحيحة ا ستقلة الفتاة (نورة . ع) :



ال نامج التدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

١- ا علومات العامة عن الفتاة (٢) :

- الاسم : نوف
- العمر : ١٣ سنة
- نوع الإعاقة : لف عقلي شديد
- نسبة الذكاء : ٣٦
- ال التدريب : استقلا
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- بداء التدريب : الاثن ١٤٢٨/٧/١٦هـ
- انتهاء التدريب : الثلاثاء ١٤٢٨/٨/١هـ

٢- اختيار ووصف السلوك ا ستهدف :

اختيار ا هارة الاستقلالية (تنظيف الأسنان) بناءً على توجيه ا علمة ا سئولة عن الفتاة ، ووجود هذه ا هارة ضمن الأهداف الاستقلالية ال نامج التربوي الفردي ، بالإضافة إ أن الفتاة تدرب على هذه ا هارة من قبل ، رغم أ يتها ودورها الصحة الشخصية .

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١- أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢- أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣- أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤- أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥- أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧- أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩- أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١- أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢- أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣- أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥- أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦- أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧- أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ث ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة (نوف) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية و ا اضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ث ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا نوف فرشي أسنانك " .

٤- اختيار عدد ا ستويات التسلسل ا رمي :

اختارت الباحثة أربعة مستويات أساسية التسلسل ا رمي لتدريب (نوف) على مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك بناءً على ملاحظتها الفتاة . وهذه ا ستويات هي " ا ستوى الأول الأكثر تلق ، ا ستوى الثا الأقل تلق ، ا ستوى الثالث اقلها تلق ، ا ستوى الرابع ا ستوى الاستقلا "

٥- اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة التسلسل ا رمي :

قامت الباحثة لاحظة الفتاة ، والتعرف على سلوكها العام عملية التعلم ، وكذلك سؤال العاملات معها (معلمة ، حاضنة) ، ووجدت أن نوف لديها استعداد لتقليد السلوك ، وإتباع التعليمات اللفظية ، إلا أ ا تاج لبعض ا ساعدة ا سدية ا زئية نظراً ا تعانيه من مشاكل صحية - القلـب و الصرع – مصاحبة لأعاقتها ، ا يستدعي أحيانا تدخل الآخرين ومساعد ا جسدياً . لذا اختارت الباحثة (٤) مستويات للـتلق موضـحة ا دول أدناه :

ا ستوى	نوع التلق
١	تلق جسدي جزئي من خلال " قيام الباحثة سك جزء من يد الفتاة وتوجيهها أثناء عملية التدريب "
٢	ذجة من خلال " قيام الباحثة بنمذجة كل خطوة من مهارة تنظيف الأسنان أمام الفتاة "
٣	تلق لفظي من خلال " قيام الباحثة بشرح كل خطوة لفظيا الفتاة على أن يكون الشرح واضحاً و تصراً "
٤	ا ئ ا ستهدف من خلال " طلب الباحثة من الفتاة بقول : "هيا يا نوف فرشي أسنانك "

٦- تنظيم اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة من أكثر إ أقل تلق :

قامت الباحثة بتنظيم أنواع التلقينات ال ستستخدمها تدريب الفتاة (نوف) ، وذلك من أكثر تلق إ أقل تلق ، يث تستخدم م ستويات التلقينات الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف) يع ا طوات العامة لتحليل ا همة ا اصة هارة تنظيف الأسنان ، كم ا هو موضح ا دول أدناه :

مثال :

م	ليل ا همة	مستوى التلق	نوع التلق
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	١	تلق جسدي جزئي
		٢	ذجة
		٣	تلق لفظي
		٤	مث مستهدف

٧- ديد فترة طول الاستجابة :

حددت الباحثة من خلال ملاحظتها للفتاة فترة زمنية وهي (٧) دقائق وهذا ما تاجه نوف لتنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ديد معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل :

حددت الباحثة معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل ، وذلك بعد كل (٣) جلسات متتالية تظهر الفتاة فيها استجابة صحيحة على م ستوى التلق ا ستخدم .

٩- اختيار جدول لتقييم أداء الفتاة ا ستويات الأقل تدخلاً :

ا ستوى	نوع التلق	تقييم أداء الفتاة
١	تلق جسدي جزئي	عندما تقوم الفتاة بعد كل (٣) جلسات متتالية بإظهار استجابة صحيحة على مستوى التلق ا ستخدم ، تقوم الباحثة مباشرة بإجراء
٢	ذجة	قياس تقصي للمستويات الأقل تلق وإذا كنت الفتاة من الأداء على الأقل تلق مثلاً " التلق اللفظي " فانه سيتم استبعاد " النمذجة "
٣	تلق لفظي	وهكذا ، أما حال عدم كن الفتاة فان الباحثة ستنتقل مباشرة إ ا ستوى الثا " النمذجة " وتكرر ا طوات السابقة نفسها ح
٤	ا ئ ا ستهدف	يتم الوصول للمستوى (٤) الاستقلا فإذا حققت ا عيار ا دد (١٠٠%) لثلاث جلسات متتالية يتم إ اء التدريب ، أما حال عدم قيق ا عيار أو تكرار ا طأ (٣ مرات) ، يتم الانتقال إ ا ستوى الأكثر تلق وهكذا ح يتم الوصول لتحقيق ا دف .

١٠- ديد ا دث التا " رد فعل الباحثة " اه استجابات الفتاة :

كانت ردة فعل الباحثة اه استجابات الفتاة على النحو التا ، كما هو موضح ا دول أدناه :

نوع الاستجابة	رد فعل الباحثة اه استجابات الفتاة
صحيحة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يا نوف " ، وتضع ا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا غناطيسية ، وبعد انتهاء ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب .
خاطئة	تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا طأ ، وتقد ا ساعدة حسب ا ستوى الذي أظهرت فيه الفتاة ا طأ ، والانتقال للهدف التا

١١- اختيار نظام مع البيانات :

اختارت الباحثة نظاماً مع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً) يث يساعد على توضيح مستويات التلق الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف) ونسبة كل تلق ، واستجابات الفتاة أثناء مرحلة التدريب ،ح قيق ا عيار ا دد مسبقاً كما سيتضح استمارة التسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

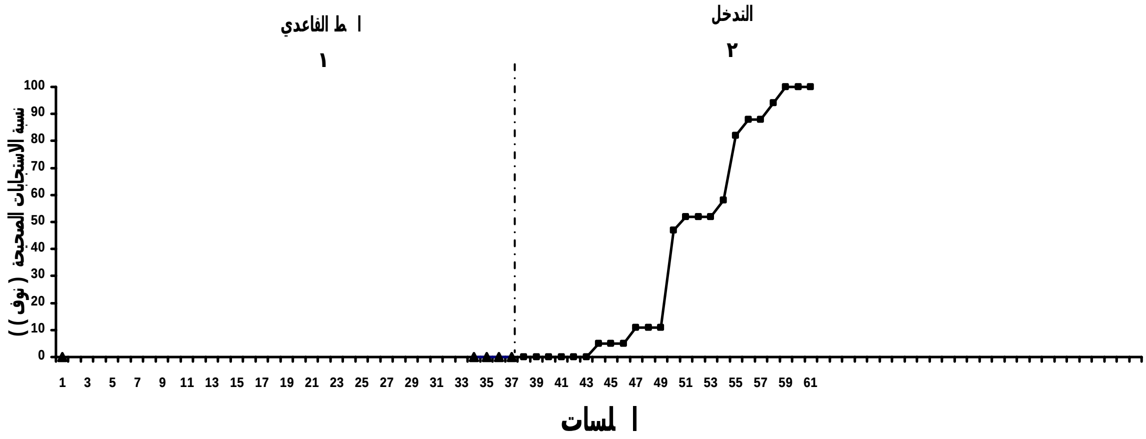
الاسم : نوف   ا ــ جال : استقلا   ا هارة : تنظيف الأسنان   مكان التدريب : دورة ا ياه (ا غسلة)

تاريخ التدريب : من ٢٨/٧/١٦هـ إ ٢٨/٨/١هـ   مدة ا لسة : ٧ دقائق   اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	لليل ا هارة	استجابات الفتاة																							
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	ج	ج	ج	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجـون علـى الفرشاة	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ج	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	ج	ج	ج	ج	ن	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ج	ل	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ق	ل	ل	ق	ق	ق	ق
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ج	ل	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	ج	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ن	ج	ج	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٧	أن ف الفتاة فمها با نديل	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق
	ملخص البيانات																								
	ا ـــ لسات	**١**	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**	**٦**	**٧**	**٨**	**٩**	**١٠**	**١١**	**١٢**	**١٣**	**١٤**	**١٥**	**١٦**	**١٧**	**١٨**	**١٩**	**٢٠**	**٢١**	**٢٢**	**٢٣**	**٢٤**
	عدد التلق ا سدي	١٧	١٧	١٧	٣	٣	١٠	٨	٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة التلق ا سدي	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	٢٣%	٢٣%	٥٨%	٤٧%	١١%	١١%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
	عدد " النمذجة "	٠	٠	٠	١٢	١٢	٦	٨	١١	١٠	٨	٥	٣	٢	٢	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة " النمذجة "	٠%	٠%	٠%	٧٠%	٧٠%	٣٥%	٤٧%	٦٤%	٥٨%	٤٧%	٢٩%	١٧%	١١%	١١%	٥%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
	عدد التلق " اللفظي "	٠	٠	٠	١	١	١	٠	٣	٤	٧	١٠	١٢	٧	٦	٧	٨	٧	٣	٢	٢	١	٠	٠	٠
	نسبة التلق " اللفظي "	٠%	٠%	٠%	٥ %	٥ %	٥ %	٠%	١٧%	٢٣%	٤١%	٥٨%	٧٠%	٤١%	٣٥%	٤١%	٤٧%	٤١%	١٧%	١١%	١١%	٥%	٠%	٠%	٠%
	عدد الاستجابات ا ستقلة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٢	٢	٢	٨	٩	٩	٩	١٠	١٤	١٥	١٥	١٦	١٧	١٧	١٧
	نسبة الاستجابات ا ستقلة	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٥ %	٥ %	٥ %	١١%	١١%	١١%	٤٧%	٥٢%	٥٢%	٥٢%	٥٨%	٨٢%	٨٨%	٨٨%	٩٤%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	عدد الاستجابات ا اطئة	٠	٠	٠	٠	٠	١	٧	٦	٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٥ %	٤١%	٣٥%	١١%	١١%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%

ا فتاح : (ج : جسدي جزئي) ، (ن : ذجة) ، (ل : لفظي) ، (ق : مستقل) ، (التظليل : الأخطاء)

١٢-رسم بيا يوضح الاستجابات ا ستقلة للفتاة (نوف) :



اﻟ نامج التدريسي لإجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

١- ا علومات العامة عن الفتاة (٣) :

- الاسم : حصة
- العمر : ١٥ سنة
- نوع الإعاقة : لف عقلي شديد
- نسبة الذكاء : ٣٦
- ال التدريب : استقلا
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- بداء التدريب : الأربعاء ١٤٢٨/٨/٢هـ
- انتهاء التدريب : الأحد ١٤٢٨/٨/١٣هـ

٢- اختيار ووصف السلوك ا ستهدف :

اختيار ا هارة الاستقلالية (تنظيف الأسنان) بناءً على توجيه ا علمة ا سئولة عن ا الة ، ووجود هذه ا هارة ضمن الأهداف الاستقلالية اﻟ نامج التربوي الفردي ، بالإضافة إ أن الفتاة تدرب على هذه ا هارة من قبل ، رغم أ يتها ودورها الصحة الشخصية .

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١- أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢- أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣- أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤- أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥- أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧- أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩- أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١- أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢- أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣- أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥- أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦- أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧- أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ثـ ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة (حصة) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية ، حاضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عـن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ثـ ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا حصة فرشي أسنانك " .

٤- اختيار عدد ا ستويات التسلسل ا رمي :

اختارت الباحثة أربعة مستويات أساسية التسلسل ا رمي لتدريب (حصة) على مهارة تنظيف الأسنان وذلك بناءً على ملاحظتها للفتاة . وهذه ا ستويات هي " ا ستوى الأول الأكثر تلق ، ا ستوى الثا الأقل تلق ، ا ستوى الثالث اقلها تلق ، ا ستوى الرابع ا ستوى الاستقلا "

٥- اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة التسلسل ا رمي :

قامت الباحثة لاحظة الفتاة والتعرف على سلوكها العام عملية التعلم ، وكذلك سؤال العاملات معها (معلمة ، حاضنة) ، ووجدت أن حصة لديها استعداد لتقليد السلوك ، وإتباع التعليمات اللفظية ، إلا أ ا تاج لبعض ا ساعدة ا سدية ا زئية نظراً ا تعانيه من شلل دمـاغي اثـر علـى مهار ا ا ركية الدقيقة بشكل بسيط ، لكنها تاج للتوجيه ا سدي ا زئي بعض الأحيان . لذا اختارت الباحثـة (٤) مـستويات للـتلق موضحة ا دول أدناه :

ا ستوى	نوع التلق
١	تلق جسدي جزئي من خلال " قيام الباحثة سك جزء من يد الفتاة وتوجيهها أثناء عملية التدريب "
٢	ذجة من خلال " قيام الباحثة بنمذجة كل خطوة من مهارة تنظيف الأسنان أمام الفتاة "
٣	تلق لفظي من خلال " قيام الباحثة بشرح كل خطوة لفظيا للفتاة على أن يكون الشرح واضحاً و تصراً "
٤	ا ث ا ستهدف من خلال " طلب الباحثة من الفتاة بقول : "هيا يا حصة فرشي أسنانك "

٦- تنظيم اختيار أنواع التلقينات ا ستخدمة من أكثر إ أقل تلق :

قامت الباحثة بتنظيم أنواع التلقينات ال ستستخدمها تدريب الفتاة (حصة) ، وذلك من أكثر تلق إ أقل تلق ، يث تستخدم مستويات التلق الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف) يع ا طوات العامة لتحليل ا همة ا اصة هارة تنظيف الأسنان ، كما هو موضح ا دول أدناه :

مثال :

م	لیل ا همة	مستوى التلق	نوع التلق
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	١	تلق جسدي جزئي
		٢	ذجة
		٣	تلق لفظي
		٤	مث مستهدف

٧- ديد فترة طول الاستجابة :

حددت الباحثة من خلال ملاحظتها للفتاة فترة زمنية وهي (٦) دقائق وهذا ما تاجه حصة لتنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ديد معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل :

حددت الباحثة معيار الانتقال إ أقل مستوى من التدخل ، وذلك بعد كل (٣) جلسات متتالية تظهر الفتاة فيها استجابة صحيحة على مستوى التلق ا ستخدم .

٩- اختيار جدول لتقييم أداء الفتاة ا ستويات الأقل تدخل :

ا ستوى	نوع التلق	تقييم أداء الفتاة
١	تلق جسدي جزئي	عندما تقوم الفتاة بعد كل (٣) جلسات متتالية بإظهار استجابة صحيحة على مستوى التلقينات ا ستخدم ، تقوم الباحثة
٢	ذجة	مباشرة بإجراء قياس تقصي للمستويات الأقل تلق وإذا كنت الفتاة من الأداء على الأقل تلق مثلاً " التلق اللفظي " فانه
٣	تلق لفظي	سيتم استبعاد " النمذجة " وهكذا ، أما حال عدم كن الفتاة فان الباحثة ستنتقل مباشرة إ ا ستوى التا " النمذجة "
٤	ا ث ا ستهدف	وتكرر نفس ا طوات السابقة ، ح يتم الوصول للمستوى (٤) الاستقلا فإذا حققت ا عيار ا دد (١٠٠%) ا ثلاث جلسات متتالية يتم إ اء التدريب ، أما حال عدم قيق ا عيار أو تكرار ا طأ (٣ مرات) ، يتم الانتقال إ ا ستوى الأكثر تلق ، وهكذا ح يتم الوصول لتحقيق ا دف .

١٠- ديد ا دث التا " رد فعل الباحثة " اه استجابات الفتاة :

ستكون ردة فعل الباحثة اه استجابات الفتاة على النحو التا ، كما هو موضح ا دول أدناه :

نوع الاستجابة	**رد فعل الباحثة اه استجابات الفتاة**
صحيحة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يا حصة " ، وتضع ا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا غناطيسية وبعد انتهاء ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب
خاطئة	تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا طأ ، وتقد ا ساعدة حسب ا ستوى الذي أظهرت فيه الفتاة ا طأ ، والانتقال للهدف التا

١١- اختيار نظام مع البيانات :

اختارت الباحثة نظاماً مع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً) يث يساعد على توضيح مستويات التلق الأربعة (جسدي جزئي ، ذجة ، لفظي ، مث مستهدف) ونسبة كل تلق ، واستجابات الفتاة أثناء مرحلة التدريب ، ح قيق ا عيار ا دد مسبقاً كما سيتضح استمارة التسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء ا ساعدة ا تنافصة تدر ياً

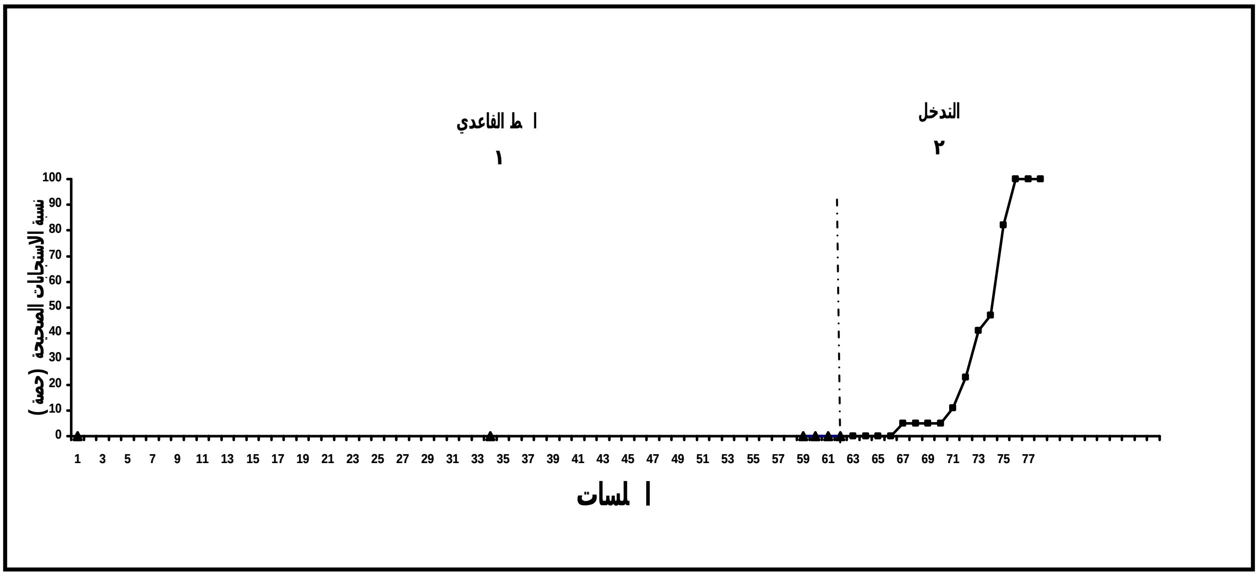
الاسم : حصة ا ـ ـجال : استقلا ا هارة : تنظيف الأسنان مكان التدريب : دورة ا ياه (ا غسلة)

تاريخ التدريب : من ٢٨/٨/٢هـ إ ٢٨/٨/١٣هـ مدة ا لسة : ٦ دقائق اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	ليل ا هارة	استجابات الفتاة															
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	ج	ج	ج	ن	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون علـى الفرشاة	ج	ج	ج	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل مـن ا اء	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق
٩	أن تفرش الفتـاة أسـنا ا يـع الا اهات	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	ج	ج	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ن	ن	ل	ل	ق	ن	ق	ق	ق	ق
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	ج	ج	ج	ن	ن	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	ج	ج	ج	ن	ن	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
١٧	أن فف الفتاة فمها با نديل	ج	ج	ج	ن	ل	ل	ل	ل	ل	ل	ق	ق	ق	ق	ق	ق
	ملخص البيانات																
	ا ـ ـ ـلسات	**١**	**٢**	**٣**	**٤**	**٥**	**٦**	**٧**	**٨**	**٩**	**١٠**	**١١**	**١٢**	**١٣**	**١٤**	**١٥**	**١٦**
	عدد التلق ا سدي	١٧	١٧	١٧	٣	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة التلق ا سدي	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٧ %	١١ %	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد " النمذجة "	٠	٠	٠	١٤	٨	٦	٤	٣	٢	١	٠	١	٠	٠	٠	٠
	نسبة " النمذجة "	%٠	%٠	%٠	٨٢ %	٤٧ %	٣٥ %	٢٣ %	١٧ %	١١ %	%٥	%٠	%٥	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد التلق " اللفظي "	٠	٠	٠	٠	٦	١٠	١٢	١٣	١٣	١٢	١٠	٨	٣	٠	٠	٠
	نسبة التلق " اللفظي "	%٠	%٠	%٠	%٠	٣٥ %	٥٨ %	٧٠ %	٧٦ %	٧٦ %	٧٠ %	٥٨ %	٤٧ %	١٧ %	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا ستقلة	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	٢	٤	٧	٨	١٤	١٧	١٧	١٧
	نسبة الاستجابات ا ستقلة	%٠	%٠	%٠	%٠	٥ %	٥ %	٥ %	٥ %	١١ %	٢٣ %	٤١ %	٤٧ %	٨٢ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %
	عدد الاستجابات ا اطئة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٥	%٠	%٥	%٠	%٠	%٠	%٠

ا فتاح : (ج : جسدي جزئي) ، (ن : ذجة) ، (ل : لفظي) ، (ق : مستقل) ، (التظليل : الأخطاء)

١٢-رسم بيا   يوضح الاستجابات ا ستقلة للفتاة (حصة) :



ملحق رقم (٩)

استمارة تسجيل بيانات ا ط القاعدي

استمارة تسجيل بيانات ا ط القاعدي

اسم الفتاة : .... **اسم ا لملاحظ :** .... **مكان ا لملاحظة :** ....

ابتداء ا لملاحظة : .... **انتهاء ا لملاحظة :** .... **الوقت الكلي :** ....

رقم ا لمسة	اليوم	التاريخ	عدد ا اولات			نسبة الاستجابات الصحيحة *
			١	٢	٣	

* تسجل بيانات ا ط القاعدي من خلال الطلب – ثلاث اولات - من الفتاة القيام بتنظيف الأسنان بالفرشاة وا عجون ، ووضع أشارة (✓) حال الاستجابة الصحيحة وإشارة (×) حال الاستجابة ا اطئة .

* حساب نسبة الاستجابات الصحيحة = $\frac{\text{موع الاستجابات الصحيحة}}{\text{ا موع الكلي لعدد ا اولات (٣)}}$ × ١٠٠

ملحق رقم (١٠)

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يا

ا دف	مستوى التلة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١ أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	١- الأكثر تلة (تلة جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا وقول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة " ، تقوم ا علمة سك جزء من جسم الفتاة ا لفي " كتفها " وتوجيههـا ـو ا غسلة .	١- تقف الفتاة أمام ا غسلة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تقف الفتاة بعيداً عن ا غسلة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك الفتاة من ا لف وتوجهها للوقوف أمام ا غسلة وتقول ا " هنا يا ... نوقف أمام ا غسلة تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلة (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا وقول " هيا يا ... قفـي أمام ا غسلة " . وتقوم ا علمة بنمذجة ذلك من خلال وقوفها أمام ا غسلة	١- تقف الفتاة أمام ا غسلة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تقف الفتاة بعيداً عن ا غسلة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد " ا ساعدة الأقل " بالوقوف أمام ا غسلة وقول " هنا نقف يا ... أمام ا غسلة " تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلة (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة من خلال منادا ا وقول " هيا يا ... قفـي أمام ا غسلة " . وتقوم ا علمة بالشرح اللفظي " امشي شوي للمغسلة قفي أمامها " .	١- تقف الفتاة أمام ا غسلة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تقف الفتاة بعيداً عن ا غسلة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بشرح ا طوة لفظياً بقول " امشي شوي للمغسلة قفي أمامهـا " . تنتقـل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلة من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
٢ أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	١- الأكثر تلة (تلة جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ معجون الأسنان بقو ا " هيا يـا ... خـذي معجـون الأسنان " ، وتقوم ا علمة مباشرة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على أخذ ا عجون .	١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على أخـذ ا عجون ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلة (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ معجون الأسنان بقو ا " هيا يا .. خذي معجون الأسنان " وتقوم ا علمة بأخذ معجون الأسنان أمامها ، وتقول " خذيه مثلي يا ..." .	١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة د يدها للمعجون وتقول " نأخذ ا عجون هكذا " تنتقل للهـدف التا .
	٣- الأقل تلة (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ معجون الأسنان بقو ا : " هيا يا .. خذي معجون الأسنان " وتقوم ا علمة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك و الكوب وخذي ا عجون " .	١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا ساعدة لفظياً بقو ا " مدي يدك و الكوب وخذي ا عجون " . تنتقـل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلة من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلة)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلة إ الأكثر تلة عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلة الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٣ أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	١- الأكثر تلة (تلة جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح معجون الأسنان بقول " افتحـي يـا ... معجـون الأسـنان " تقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ومساعد ا على فتح معجون الأسنان .	١- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا علـى فـتح معجون الأسنان وتقول ا " هكذا يا ... نفتح ا عجون " ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلة (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح معجون الأسنان بقول " افتحـي يـا ... معجـون الأسـنان " تقوم ا علمة بفتح ا عجون أمامها وتقول " هكذا نفتح ا عجون " .	١- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون وتقول للفتاة " هكذا نفتح ا عجون " تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلة (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح معجون الأسنان بقول " افتحـي يـا ... معجـون الأسـنان " تقوم ا علمة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " امسكي ا عجون يا ... حركي الغطاء و افتحيه وضعي الغطاء هنا فوق ا غسلة .	١- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بشرح ا طوة " امسكي ا عجون يا ... كذا حركي الغطاء و افتحيه وضعي الغطـاء هنا فوق ا غسلة "، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلة من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
٤ أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	١- الأكثر تلة (تلة جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ فرشاة الأسنان بقول " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان " تقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على أخذ الفرشاة .	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على أخـذ فرشاة الأسنان وتقول ا " هكذا يا ... نأخذ فرشاة الأسنان " ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلة (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ فرشاة الأسنان بقول " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان وتقـوم ا علمة بتقد ا ساعدة د يدها و الفرشاة وأخذها أمام الفتاة ، وتقـول : " هكـذا نأخـذ الفرشاة هيا يا ....خذيها "	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة د يدها و الفرشاة وتقول " هكذا نأخذ الفرشاة " وتنتقل للهـدف التا .
	٣- الأقل تلة (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ فرشاة الأسنان بقول " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان وتقـوم ا علمة بشرح ذلك لفظياً بقول " مدي يدك يا... للكوب وخذي الفرشاة "	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحـة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة اللفظية بقول " مدي يدك يا... للكوب وخذي الفرشـاة "، تنتقـل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلة من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلة)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلة إ الأكثر تلة عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلة الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٥ أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول " هيا يا ... أعـصري شوي من ا عجون على الفرشاة " وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا علـى عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة .	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة ، تنتقل للهدف التا
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول " هيا يا ... أعـصري شوي من ا عجون على الفرشاة " ، وتقوم ا علمة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة .	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول " هيا يا ... أعـصري شوي من ا عجون على الفرشاة " ، وتقوم ا علمة بشرح ذلك لفظياً بقول " امسكي يا .. ا عجون اضغطي عليه شوي ، واعصري على الفرشاة "	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة با ساعدة اللفظية بقول " امسكي ا عجون يا .. اضـغطي عليه شوي ، واعصري على الفرشاة ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
٦ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على فتح ا نفية .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على فتح ا نفية ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة بفتح ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نفتحها " .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نفتحها "، تنتقـل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك يا ..وارفعي ا كبس فوق" .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة اللفظية بقو ا " مدي يدك يـا .. وارفعـي ا كبس فوق" ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٧ أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تبلل فرشاة الأسنان بقليل من ا اء وتقوم سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على وضع الفرشاة ت ا اء .	١- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا .. وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث تقوم سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على وضع الفرشاة ت ا اء ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تبلل فرشاة الأسنان بقليل من ا اء وتقوم ا علمة سك الفرشـاة ووضعها ت ا اء أمام الفتاة وتقول: " هكذا نبلل الفرشاة " ، وتطلب منها أن تقلدها .	١- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا .. وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة سك الفرشاة ووضعها ت ا اء أمام الفتاة ،وتقول " هكذا نبلل الفرشـاة " تنتقـل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تبلل فرشاة الأسنان بقليل من ا اء وتقوم ا علمة بـشرح ا طـوة لفظياً بقو ا " خذي الفرشاة يا.. وضعيها ت ا اء شوي ، اسحبيها ".	١- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا "خذي الفرشاة يا.. وضعيها ت ا ـاء شـوي "، تنتقـل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
٨ أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... فقلي ا نفية " وتقوم ا علمـة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على غلق ا نفية .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على غلق ا نفية تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي ا نفية " وتقوم ا علمـة بغلق ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفلها ".	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغلق ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفلها " ، تنتقل للهدف التا
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي ا نفية " وتقوم ا علمة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك يا ..واضغطي ا كبس ت " .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة اللفظية بقو ا " مدي يدك يا ..واضغطي ا كبس ت " ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٩ أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة تفريش أسنا ا بقو ا " هيا يا ...فرشي أسنانك " وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على تفريش الأسنان العلوية بشكل دائري الأسنان السفلية ا انبية	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على تفريش الأسنان العلوية بشكل دائري الأسنان السفلية ا انبية ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة تفريش أسنا ا بقو ا " هيا يا ...فرشي أسنانك " وتقـوم ا علمـة بتفريش أسنا ا أمام الفتاة " العلوية بشكل دائري السفلية ا انبية " وتقول : " هكـذا نفرش أسناننا هيا اعملي مثلي "	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتفريش أسنا ا أمام الفتاة " العلوية بشكل دائري السفلية ا انبية " وتقول " هكذا نفرش أسناننا" ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة تفريش أسنا ا بقو ا " هيا يا ...فرشي أسنانك " وتقـوم ا علمـة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا : " ضعي الفرشاة فوق الأسنان ، واعملي دائرة فـوق ، ـت و داخل " .	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا : " ضعي الفرشاة فوق الأسنان ، واعملي دائرة فوق ت و داخل " ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
١٠ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على فتح ا نفية	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على فتح ا نفية ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة بفتح ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نفتحها "	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نفتحها "، تنتقل للهدف التا
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي ا نفية " وتقوم ا علمـة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك يا ..وارفعي ا كبس فوق"	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة اللفظية بقو ا " مدي يدك يا .. وارفعي ا كـبس فـوق" ، تنتقل للهدف التا
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١١ أن تتمضمض الفتاة با اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تتمضمض با اء ،وتقوم سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على إدخال ا اء فمها للمضمضة .	١- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على إدخال ا اء فمها للمضمضة ، تنتقل للهدف التا
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تتمضمض با اء ، وتقوم ا علمة بنمذجة ا ضمضة أمـام الفتـاة وتطلب منها التقليد .	١- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بنمذجة ا ضمضة أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة أن تتمضمض با اء ، وتقوم بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " هيـا يـا.. مدي يدك للحنفية واشر شوي ماء تفيه "	١- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " هيا يا.. مدي يدك للحنفية واشر شوي ماء تفيه "، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
١٢ أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فمها ا ارجي با اء ، وتقول " هيا يا ... اغسلي فمك با اء "وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على غسل فمها ا ارجي با اء .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا علـى غسل فمها ا ارجي با اء ، تنتقل للهدف التا
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فمها ا ارجي با اء ، وتقول " هيا يا ... اغسلي فمك با اء "وتقوم ا علمة بغسل فمها ا ارجي با اء أمام الفتاة وتطلب منها أن تقلدها .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة بغسل فمها ا ارجي با اء أمام الفتاة تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فمها ا ارجي با اء ، وتقول " هيا يا ... اغسلي فمك با اء " وتقوم بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك للحنفية وخذي ماء بيدك وامـسحي فيهـا فمك "	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا " مدي يدك للحنفية وخذي ماء بيدك وامسحي فيها فمك "، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٣ أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فرشاة الأسنان وتقول " هيا يا.. اغسلي فرشاة الأسنان "،وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على غسل فرشاة الأسنان	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على غسل فرشاة الأسنان ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فرشاة الأسنان وتقول " هيا يا... اغسلي فرشاة الأسنان "وتقوم ا علمة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة ، تطلب تقليدها .	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فرشاة الأسنان وتقول " هيا يا... اغسلي فرشاة الأسنان "وتقوم ا علمة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا" امسكي الفرشاة ، وضعيها ت ا اء افركيها قوة ح تصبح نظيفة "	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا" امسكي الفرشاة ، وضعيها ت ا اء افركيها قـوة حـ تصبح نظيفة " ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
١٤ أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي ا نفية " وتقوم ا علمـة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على غلق ا نفية	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا على غلق ا نفية تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي ا نفية " وتقوم ا علمـة بغلق ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفلها "	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغلق ا نفية أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفلها " ، تنتقل للهدف التا
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي ا نفية " وتقوم ا علمة بشرح ا طوة لفظياً بقو ا " مدي يدك يا ..واضغطي ا كبس ت " .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة اللفظية بقو ا " مدي يدك يا ..واضغطي ا كبس ـت " ، تنتقـل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يا

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٥ أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق معجون الأسنان بقول " هيا يا .... قفلي معجـون الأسـنان " وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على إغلاق معجون الأسنان	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا علـى إغلاق معجون الأسنان ، تنتقل للهدف التا
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق معجون الأسنان بقول " هيا يا .... قفلي معجـون الأسـنان " وتقوم ا علمة بإغلاق معجون الأسنان أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفل ا عجون يا ..." وتطلب منها التقليد .	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة بإغلاق معجون الأسنان أمام الفتاة وقول " هكذا نقفل ا عجون يا ...." ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق معجون الأسنان بقول " هيا يا .... قفلي معجـون الأسـنان " وتقوم بشرح ا طوة لفظياً بقو ا : " خذي ا عجون وضعي الغطاء عليه ولفيه حـ يقفل "	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا : " خذي ا عجون وضعي الغطاء عليه ولفيه حـ يقفل " ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		
١٦ أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة إعادة الفرشاة و ا عجون إ مكا ما بقو ا " هيا يا .. ضعي الفرشاة و ا عجون داخل الكوب " وتقوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ـ ساعد ا علـى وضـع الفرشاة وا عجون مكا ما ا ناسب .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ساعد ا علـى وضع الفرشاة وا عجون مكا ما ا ناسب ،، تنتقل للهدف التا
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة إعادة الفرشاة و ا عجون إ مكا ما بقو ا " هيا يا .. ضعي الفرشاة و ا عجون داخل الكوب " وتقوم ا علمة بوضع الفرشاة وا عجون داخل الكوب وذلك أمـام الفتاة ، وتقول " هنا نضع الفرشاة وا عجون مكا ما " وتطلب منها التقليد .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بوضع الفرشاة وا عجون داخل الكوب وذلك أمام الفتاة وتقول " هنـا نـضع الفرشاة وا عجون مكا ما " ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة إعادة الفرشاة و ا عجون إ مكا ما بقو ا " هيا يا .. ضعي الفرشاة و ا عجون داخل الكوب " وتقوم بشرح ا طوة لفظياً بقو ا : " خذي الفرشاة وا عجون من ا غسلة وضعيهما داخل الكوب ا اص بك " .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا : " خذي الفرشاة وا عجون من ا غسلة وضعيهما داخل الكوب ا اص بك " ، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة عيار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

سيناريو استخدام إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً

ا دف	مستوى التلق	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٧ أن فف الفتاة فمها با نديل	١- الأكثر تلق (تلق جسدي جزئي)	تطلب ا علمة من الفتاة فيف فمها با نديل وتقول ا " هيا يا ... خذي ا نديل وامسحي فيه فمـك " وتقـوم ا علمة سك جزء من يد الفتاة ساعد ا على فيف فمها با نديل .	١- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- فف الفتاة يدها (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة ا سدية ا زئية حيث سك زء من يد الفتاة ـساعد ا على فيف فمها با نديل ، تنتقل للهدف التا .
	٢- الأقل تلق (ذجة)	تطلب ا علمة من الفتاة فيف فمها با نديل وتقول ا " هيا يا ... خذي ا نديل وامسحي فيه فمـك " وتقـوم ا علمة سح فمها أمام الفتاة وتطلب منها أن تقلد .	١- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- فف الفتاة يدها (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة سح فمها با نديل أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا .
	٣- الأقل تلق (لفظي)	تطلب ا علمة من الفتاة فيف فمها با نديل وتقول ا " هيا يا ... خذي ا نديل وامسحي فيه فمك " وتقـوم بشرح ا طوة لفظياً بقو ا : "امسكي ا نديل بيدك وضعيه على فمك وامسحي " .	١- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
			٢- فف الفتاة يدها (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتقد ا ساعدة لفظياً بقو ا : "امسكي ا نديل بيدك وضعيه علـى فمـك وامسحي "، تنتقل للهدف التا .
	٤- استقلا	تقوم الفتاة هذا ا ستوى بأداء هذه ا طوة دون أي تلق من ا علمة ، وبالتا تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .		

- يتم الانتقال من ا ساعدة الأكثر إ الأقل عند قيق الفتاة ميار الانتقال (٣ جلسات صحيحة مستوى التلق)
- يتم الانتقال من ا ستوى الأقل تلق إ الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء متتالية مستوى التلق الأقل .

ملحق رقم (١١)

جداول التعزيز لأفراد العينة

أ- جدول التعزيز لعينة الدراسة ا موعة الأو (نورة . ع ، نوف ، حصة)

رقم ا لسة	نورة . ع	نوف	حصة	رقم ا لسة	نورة . ع	نوف	حصة
١	خط قاعدي	خط قاعدي	خط قاعدي	٤٥	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٢	خط قاعدي	-	-	٤٦	ق	م (ج ، ر ، غ)	-
٣	خط قاعدي	-	-	٤٧	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٤	خط قاعدي	-	-	٤٨	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٥	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٤٩	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٦	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٠	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٧	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥١	ق	م (ج ، ر ، غ)	-
٨	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٢	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٩	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٣	-	م (ج ، ر ، غ)	-
١٠	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٤	-	م (ج ، ر ، غ)	-
١١	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٥	-	م (ج ، ر ، غ)	-
١٢	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٦	ق	م (ج ، ر ، غ)	-
١٣	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٧	-	م (ج ، ر ، غ)	-
١٤	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٨	-	م (ج ، ر ، غ)	-
١٥	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٥٩	-	م (ج ، ر ، غ)	خط قاعدي
١٦	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٠	-	ن ث	خط قاعدي
١٧	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦١	ق	ن ث	خط قاعدي
١٨	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٢	-	-	خط قاعدي
١٩	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٣	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٠	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٤	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢١	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٥	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٢	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٦	ق	ق	م (ج ، ر ، غ)
٢٣	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٧	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٤	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٨	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٥	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٦٩	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٦	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٠	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٧	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧١	ق	ق	م (ج ، ر ، غ)
٢٨	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٢	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٩	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٣	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٣٠	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٤	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٣١	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٥	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٣٢	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٦	ق	ق	م (ج ، ر ، غ)
٣٣	م (ج ، ر ، غ)	-	-	٧٧	-	-	ن ث
٣٤	م (ج ، ر ، غ)	خط قاعدي	خط قاعدي	٧٨	-	-	ن ث
٣٥	ن ث	خط قاعدي	-	٧٩	-	-	-
٣٦	ن ث	خط قاعدي	-	٨٠	-	-	-
٣٧	-	خط قاعدي	-	٨١	ق	ق	-
٣٨	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٢	-	-	-
٣٩	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٣	-	-	ق
٤٠	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٤			
٤١	ق	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٥			
٤٢	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٦			
٤٣	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٧			
٤٤	-	م (ج ، ر ، غ)	-	٨٨			

- تعزيز متواصل (م) خلال مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك من خلال التعزيز (الاجتماعي ، الرمزي ، الغذائي) حيث تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بعد كل استجابة صـحيحة بتـشجيعها بقـول (شطورة يا ...) ووضع ملصق وجه مبتسم ينظف أسنانه على اللوحة ا غناطيسية . وبعد اية ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب للفتاة وغالباً ما يكون (حليب بالنكهـات ا ختلفـة ، زبـادي كر كرمل ، كيك ، بسكويت خضار ، شيبس ، عصائر متنوعة) .

- قامت الباحثة ا لسة (الثانية والثالثة) من قيق الفتاة للمعيار بإلغاء التعزيز الرمزي ، وذلك باستبعاد اللوحة ا غناطيسية من مكا ا ، والاعتماد على ا عزز الاجتماعي فقط باستخدام التعزيز للنـسب الثابتـة (FR) بعد كل ٣ استجابات صحيحة .

- تعزيز متقطع (ق) خلال مرحلة الاحتفاظ هارة تنظيف الأسنان ، وذلك باستخدام التعزيز للنسب ا تغ ة (VR) حيث يتم خلال جلسات ا افظة تعزيز الفتاة اجتماعيـاً بتـشجيعها لفظـي بعـد كـل (٣ أو ٤ أو ٥ أو ٦) استجابات .

- ا فتاح للرموز (م تعزيز متواصل ، ق تعزيز متقطع ، ن ث تعزيز متقطع للنسب ثابتة ، ج اجتماعي ، ر رمزي ، غ غذائي) .

ب- جدول التعزيز لعينة الدراسة ا موعة الثانية (، حن   ، نورة . س)

رقم ا لسة		حن	نورة .س	رقم ا لسة		حن	نورة .س
١	خط قاعدي	خط قاعدي	خط قاعدي	**٤٥**	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٢	خط قاعدي	-	-	**٤٦**	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٣	خط قاعدي	-	-	**٤٧**	ق	م (ج ، ر ، غ)	-
٤	خط قاعدي	-	-	**٤٨**	-	م (ج ، ر ، غ)	-
٥	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٤٩**	-	م (ج ، ر ، غ)	خط قاعدي
٦	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٠**	-	ن ث	خط قاعدي
٧	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥١**	-	ن ث	خط قاعدي
٨	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٢**	ق	-	خط قاعدي
٩	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٣**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١٠	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٤**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١١	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٥**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١٢	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٦**	-	ق	م (ج ، ر ، غ)
١٣	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٧**	ق	-	م (ج ، ر ، غ)
١٤	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٨**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١٥	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٥٩**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١٦	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٦٠**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
١٧	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٦١**	-	ق	م (ج ، ر ، غ)
١٨	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٦٢**	ق	-	م (ج ، ر ، غ)
١٩	م (ج ، ر ، غ)	-	-	**٦٣**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٠	م (ج ، ر ، غ)	خط قاعدي	خط قاعدي	**٦٤**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢١	ن ث	خط قاعدي	-	**٦٥**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٢	ن ث	خط قاعدي	-	**٦٦**	-	ق	م (ج ، ر ، غ)
٢٣	-	خط قاعدي	-	**٦٧**	ق	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٤	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٦٨**	-	-	م (ج ، ر ، غ)
٢٥	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٦٩**	-	-	ن ث
٢٦	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٠**	-	-	ن ث
٢٧	ق	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧١**	-	ق	-
٢٨	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٢**	ق	-	-
٢٩	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٣**	-	-	-
٣٠	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٤**	-	-	-
٣١	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٥**	-	-	ق
٣٢	ق	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٦**	-	ق	-
٣٣	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٧**			
٣٤	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٨**			
٣٥	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٧٩**			
٣٦	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٠**			
٣٧	ق	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨١**			
٣٨	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٢**			
٣٩	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٣**			
٤٠	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٤**			
٤١	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٥**			
٤٢	ق	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٦**			
٤٣	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٧**			
٤٤	-	م (ج ، ر ، غ)	-	**٨٨**			

- تعزيز متواصل (م) خلال مرحلة اكتساب مهارة تنظيف الأسنان ، وذلك من خلال التعزيز (الاجتماعي ، الرمزي ، الغذائي) حيث تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بعد كل استجابة صـحيحة بتـشجيعها بقـول (شطورة يا ...) ووضع ملصق وجه مبتسم ينظف أسنانه على اللوحة ا غناطيسية . وبعد اية ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب للفتاة وغالباً ما يكون (حليب بالنكهات ا ختلفة زبادي كـر كرمل ، كيك ، بسكويت خضار ، شيبس ، عصائر متنوعة) .
- قامت الباحثة ا لست (الثانية والثالثة) من قيق الفتاة للمعيار بإلغاء التعزيز الرمزي ، وذلك باستبعاد اللوحة ا غناطيسية من مكا ا ، والاعتماد على ا عزز الاجتماعي فقط باستخدام التعزيز للنـسب الثابتـة (FR) بعد كل ٣ استجابات صحيحة .
- تعزيز متقطع (ق) خلال مرحلة الاحتفاظ هارة تنظيف الأسنان ، وذلك باستخدام التعزيز للنسب ا تغ ة (VR) حيث يتم خلال جلسات ا افظة تعزيز الفتاة اجتماعيـاً بتـشجيعها لفظـي بعـد كـل (٣ أو ٤ أو ٥ أو ٦) استجابات .
- ا فتاح للرموز (م تعزيز متواصل ، ق تعزيز متقطع ، ن ث تعزيز متقطع للنسب ثابتة ، ج اجتماعي ، ر رمزي ، غ غذائي) .

ملحق رقم (١٢)

استمارة تسجيل بيانات ا افظة على ا هارة ا كتسبة

استمارة تسجيل بيانات ا افظة على ا هارة ا كتسبة

اسم الفتاة :.......................... ا ال : .... ا هارة : .... اسم ا علمة : ....

م	لبيل ا هارة	استجابات الفتاة											
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة												
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان												
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان												
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان												
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة												
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء												
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء												
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء												
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات												
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء												
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء												
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء												
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان												
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء												
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان												
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما												
١٧	أن ف الفتاة فمها با نديل												
رفم ا لسة													
عدد الاستجابات الصحيحة													
نسبة الاستجابات الصحية													

* ا فتاح : (✓ صحيحة) (× خاطئة)

- حساب نسبة الاستجابات الصحيحة = موع الاستجابات الصحيحة / ا موع الكلي للاستجابات (١٧) × ١٠٠

ملحق رقم (١٣)

استمارة تسجيل بيانات مرحلة التعميم

استمارة تسجيل بيانات مرحلة التعميم

اسم ا لاحظ : .... مكان ا لاحظة : .... تاريخ ا لاحظة : ....

م	خطوات ا هارة	أفراد العينة					
		إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يأ			إجراء التأخ الزم الثابت		
		نورة .ع	نوف	حصة		حن	نورة .س
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة						
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان						
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان						
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان						
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة						
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء						
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء						
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء						
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات						
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء						
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء						
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء						
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان						
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء						
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان						
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما						
١٧	أن فف الفتاة فمها با نديل						
	عدد الاستجابات الصحيحة ا عممة						
	نسبة الاستجابات الصحيحة ا عممة						

- ا فتاح : (✓) استجابة صحيحة (✕) استجابة خاطئة
- حساب نسبة الاستجابات الصحيحة ا عممة = موع الاستجابات الصحيحة / ا موع الكلي للاستجابات (١٧) × ١٠٠

ملحق رقم (١٤)

ال نامج التدريسي لإجراء التأخ الزم الثابت

ال نامج التدريسي لإجراء التأخ الزم الثابت

١- ا علومات العامة عن الفتاة (١) :

- الاسم :
- العمر : ١٢ سنة
- نوع الإعاقة : لف عقلي متوسط
- نسبة الذكاء : ٤٧
- ال التدريب : استقلا
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- بداء التدريب : السبت ٧/٧ /١٤٢٨هـ
- انتهاء التدريب : الأربعاء ٧/١٨ /١٤٢٨هـ

٢- لیل مهارة (تنظیف الأسنان) :

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١- أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢- أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣- أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤- أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥- أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧- أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩- أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١- أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢- أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣- أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥- أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦- أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧- أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ئ ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة ( ) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية وا اضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ئ ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا فرشي أسنانك " .

٤- ديد التلق الضابط للفتاة :

حددت الباحثة " التلق الضابط " للفتاة من خلال سؤال معلمتها ، بالإضافة لاحظة الباحثة ، حيث طلبت من غـسل يـديها با ـاء والـصابون وقدمت ا تلف التلقينات فوجدت أن ترفض أي مساعدة جسدية أو ح س يدها ، و اول أن تتبع التوجيهات اللفظية بشكل جيد ، لكنها لا يز الا اهات لفظياً مثل فوق ، ت ، يسار . ، إلا أ ا تظهر استجابة تازة أثناء استخدام النمذجة وتقلد الا اهات بشكل متقن ، وهذا ما تاجه التدريب على مهارة تنظيف الأسنان ختلف الا اهات ، لذا اعتماد (النمذجة) كتلق ضابط للفتاة .

٥- ديد القدرة على الانتظار لتلقي التلق :

طلبت الباحثة من ( ) القيام بغسل يديها با اء والصابون حيث أمر ا بالوقوف أمام ا غسلة ، والانتظار " لثانية واحدة " ومن طلبت منـها فـتح حنفية ا اء ، وغسل يديها والانتظار " لثانيتـ " بعد ذلك قالت الباحثة (للجـ) انظري كيف سأغسل يدي با اء والصابون ، وزادت الباحثـة وقـت الانتظار إ "ثلاث ثوان" ، بعد ذلك طلبت الباحثة من ( ) أن تقلدها غسل اليدين ، وبعد انتهائها ، طلبت الباحثة منها الانتظار ح إحـضار ا نديل وذلك دة " أربع ثوان " . لذا أظهرت الفتاة قدرة جيدة على الانتظار لتلقي التلق ا ناسب .

٦- ديد عدد اولات " مهلة الصفر " :

حددت الباحثة (٣) جلسات هلة الصفر ، حيث قق الفتاة فيها استجابات صحيحة ملقنة بنسبة ١٠٠% .

٧- ديد طول الفاصل الزم للتأخ :

حددت الباحثة فترة التأخ ب عرض ا ، وتقد التلق الضابط بـ (٤ ثوان) . بالإضافة لتحديد (٧ دقائق) كفترة زمنية لأداء ( ) علـى مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ديد ا دث التا " رد فعل الباحثة " اه استجابات الفتاة :

كانت ردة فعل الباحثة اه استجابات الفتاة على النحو التا كما هو موضح ا دول أدناه :

نوع الاستجابة	رد فعل الباحثة اه استجابات الفتاة
صحيحة غ ملقنة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يا.. " ، وتضع ا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا غناطيسية ، وبعد انتهاء ا لسة يتم استبدال ا لصقات عزز غذائي مرغوب
صحيحة ملقنة	
خاطئة غ ملقنة	تقوم الباحثة مباشرة بإعادة الطلب وتقد التلق الضابط للفتاة تنتظر استجابتها . حال كانت استجابة الفتاة بعد التلق صحيحة تقوم بتعزيزها وتنتقل للهدف التا ، أما حال كانت خاطئة أو تقم الفتاة باستجابة تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا طاء من خلال تقد التلق الضابط تنتقل للهدف التا .
خاطئة ملقنة	
لا توجد استجابة	

٩- اختيار نظام مع البيانات :

اختارت الباحثة نظاماً مع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخ الزم الثابت) يث يساعد على توضيح عدد الاسـتجابات الـصحيحة ا لقنة وغ ا لقنة ، وا اطئة ا لقنة وغ ا لقنة ، وعدم الاستجابة وكذلك نسبها ا ئوية ، ح قيق ا عيار ا دد مسبقاً . كمـا سيتـضح اسـتمارة التسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخ الزه الثابت

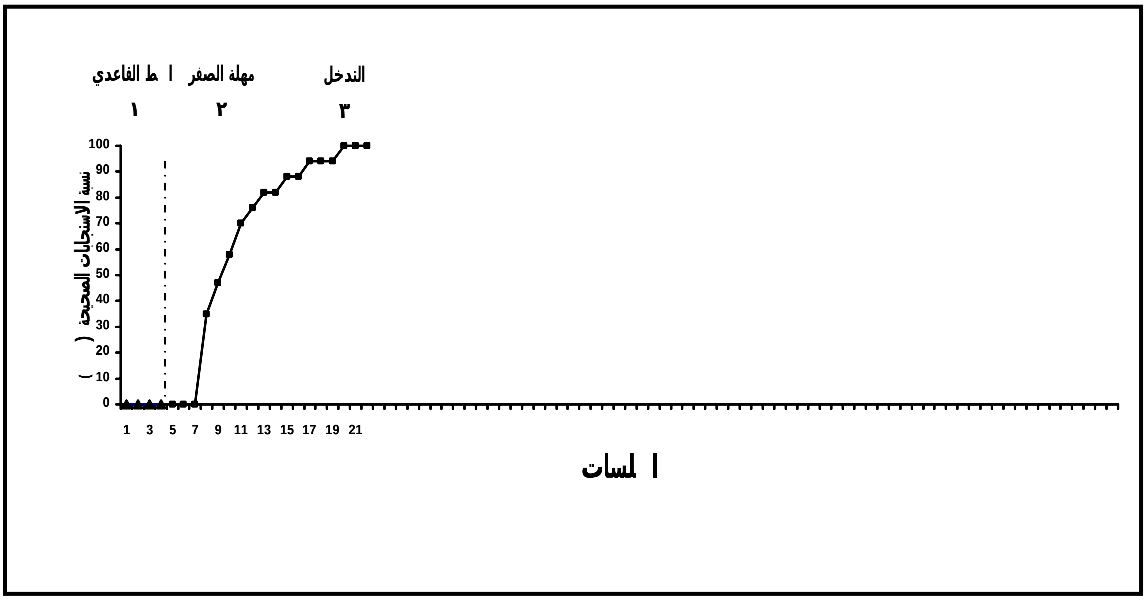
الاسم : ا ــ ــ جال : اســتقلا ا هــارة : تنظيــف الأســنان مكــان التــدريب : دورة ا يــاه (ا غــسلة)

تاريخ التدريب : من ٢٨/٧/٧هــ إ ٢٨/٧/١٨هــ مدة ا لسة : ٧ دقائق اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	ليل ا هارة	استجابات الفتاة																			
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	غيـــاب الفتاة عن الجـــلسة لمـــراجعتها الـــطبية خـــارج الـــمركز		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	-	+	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجــون علــى الفرشاة	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	+	+	+	×	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+	✓	✓	✓
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٧	أن ف الفتاة فمها با نديل	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ملخص البيانات																				
	فترة التأخ	٠	٠	٠	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	-----		٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
	ا ــ ــ ــلسات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	-------		١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	عدد الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	٠	٠	٠	٦	٨	١٠	١٢	١٣	١٤	١٤	--	--	١٥	١٥	١٦	١٦	١٦	١٧	١٧	١٧
	نسبة الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	٠%	٠%	٠%	٣٥%	٤٧%	٥٨%	٧٠%	٧٦%	٨٢%	٨٢%	--	--	٨٨%	٨٨%	٩٤%	٩٤%	٩٤%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%
	عدد الاستجابات الصحيحة ا لقنة	١٧	١٧	١٧	٨	٨	٦	٥	٤	٣	٣	--	--	٢	٢	١	١	١	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات الصحيحة ا لقنة	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	٤٧%	٤٧%	٣٥%	٢٩%	٢٣%	١٧%	١٧%	--	--	١١%	١١%	٥%	٥%	٥%	٠%	٠%	٠%
	عدد الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	--	--	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	٠%	٠%	٠%	٥%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	--	--	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
	عدد الاستجابات ا اطئة ا لقنة	٠	٠	٠	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	--	--	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة ا لقنة	٠%	٠%	٠%	١١%	٥%	٥%	٠%	٠%	٠%	٠%	--	--	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
	عدد عدم وجود استجابة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	--	--	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة عدم وجود استجابة	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	--	--	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%

ا فتاح : (✓ صحيحة غ ملقنة) (+ صحيحة ملقنة) (× خاطئة غ ملقنة) (- خاطئة ملقنة) (O لا توجد استجابة)

١٢- رسم بيا   يوضح الاستجابات الصحيحة غ   ا لمفنة للفتاة (   ) :



ال نامج التدريبي لإجراء التأخ الزم الثابت

١- ا علومات العامة عن الفتاة (٢) :

- الاسم : حنـ
- العمر : ١٣ سنة
- نوع الإعاقة : لف عقلي شديد
- نسبة الذكاء : ٣٦
- ال التدريب : استقلا
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- بداء التدريب : السبت ٧/٢١/ ١٤٢٨هـ
- انتهاء التدريب : الثلاثاء ٨/٨/ ١٤٢٨هـ

٢- ليل مهارة (تنظيف الأسنان) :

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١- أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢- أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣- أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤- أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥- أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧- أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩- أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠- أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١- أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢- أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣- أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤- أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥- أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦- أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧- أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ثـ ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة (حنـ) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية وا اضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ثـ ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا حنـ فرشي أسنانك " .

٤- ديد التلق الضابط للفتاة :

حددت الباحثة " التلق الضابط " للفتاة من خلال سؤال معلمتها ، بالإضافة لاحظة الباحثة ، حيث طلبت من حنـ غسل يـديها با ـاء والـصابون وقدمت ا تلف التلقينات فوجدت أن حنـ ترفض أي مساعدة جسدية حيث يظهر عليها شد أعصاب يدها بشكل كب ، و اول الابتعاد مع الضحك الشديد وإصدار أصوات غ مفهومة . إلا أ ا تتبع التوجيهات اللفظية بشكل جيد ، لكنها لا يز الا اهات لفظياً مثل فوق ، ت ، ، يسار ، وعند استخدام النمذجة أظهرت استجابة جيدة حيث قلدت سلوك الباحثة . وهذا ما تاجه التدريب على مهارة تنظيف الأسنان ختلف الا اهات ، لـذا اعتماد (النمذجة) كتلق ضابط للفتاة .

٥- ـديد القدرة على الانتظار لتلقي التلق :

طلبت الباحثة من (حنـ) القيام بغسل يديها با اء والصابون حيث أمر ا بالوقوف أمام ا غسلة ، والانتظار " لثانية واحدة " ومن طلبت منـها فـتح حنفية ا اء ، وغسل يديها والانتظار " لثانية " بعد ذلك قالت الباحثة (ـنـ) انظري كيف سأغسل يدي با اء والـصابون ، وزادت الباحثـة وقـت الانتظار إ "ثلاث ثوان" ، بعد ذلك طلبت الباحثة من (حنـ) أن تقلدها غسل اليدين ، وبعد انتهائها ، طلبت الباحثة منها الانتظار حـ إحـضار ا نديل ، وذلك ـدة " أربع ثوان " . لذا أظهرت الفتاة قدرة جيدة على الانتظار لتلقي التلق ا ناسب .

٦- ـديد عدد اولات " مهلة الصفر " :

حددت الباحثة (٣) جلسات ـهلة الصفر ، حيث ـقق الفتاة فيها استجابات صحيحة ملقنة بنسبة ١٠٠% .

٧- ـديد طول الفاصل الزمـ للتأخـ :

حددت الباحثة فترة التأخـ بـ عرض ا ـثـ ، وتقد التلق الضابط بـ (٤ ثوان) . بالإضافة لتحديد (٩ دقائق) كفترة زمنية لأداء (حنـ) علـى مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ـديد ا ـدث التا " رد فعل الباحثة " اه استجابات الفتاة :

كانت ردة فعل الباحثة اه استجابات الفتاة على النحو التا كما هو موضح ا ـدول أدناه :

نوع الاستجابة	رد فعل الباحثة اه استجابات الفتاة
صحيحة غـ ملقنة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يا.. " ، وتضع ا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا غناطيسية ، وبعد انتهاء ا ـلسة يتم استبدال ا لصقات ـعزز غذائي مرغوب
صحيحة ملقنة	
خاطئة غـ ملقنة	تقوم الباحثة مباشرة بإعادة الطلب وتقد التلق الضابط للفتاة تنتظر استجابتها . حال كانت استجابة الفتاة بعد التلق صحيحة تقوم بتعزيزها وتنتقل للهدف التا ، أما حال كانت خاطئة أو تقم الفتاة باستجابة تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا ـطاء من خلال تقد التلق الضابط تنتقل للهدف التا .
خاطئة ملقنة	
لا توجد استجابة	

٩- اختيار نظام ـمع البيانات :

اختارت الباحثة نظاماً ـمع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخـ الزمـ الثابت) ـيث يساعد على توضيح عدد الاستجابات الصحيحة ا لقنة وغـ ا لقنة ، وا ـاطئة ا لقنة وغـ ا لقنة ، وعدم الاستجابة وكذلك نسبها ا ئوية ، حـ ـقيق ا عيار ا ـدد مسبقاً . كما سيتضح استمارة التـسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخ الزم الثابت

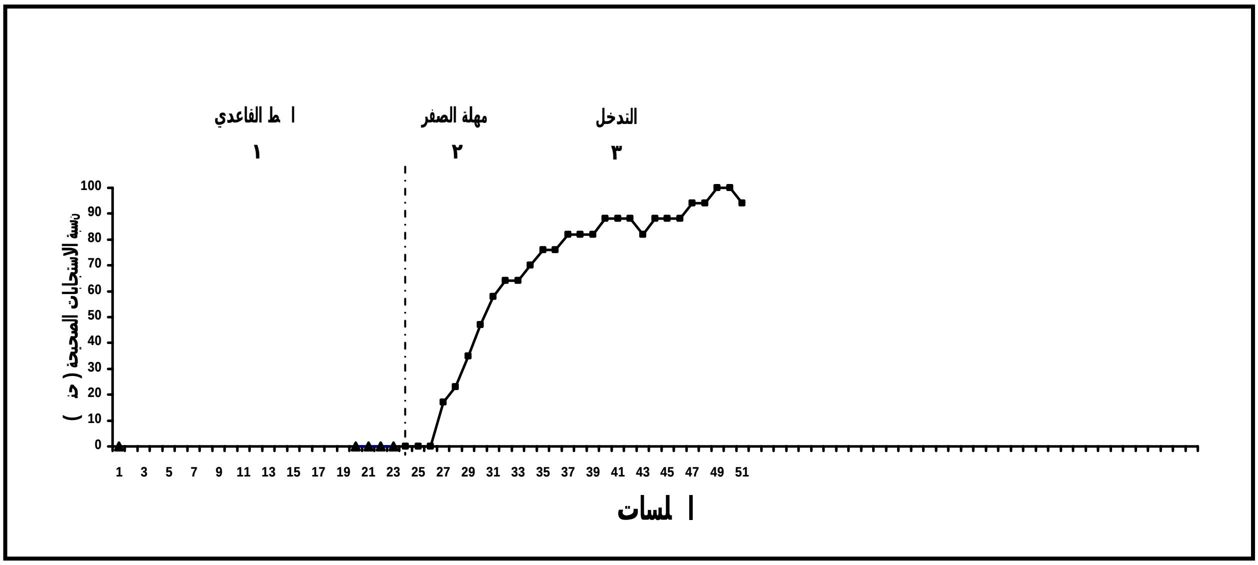
الاسم : حنـ ا ـ ـجال : استقلا ا هارة : تنظيف الأسنان مكان التدريب : دورة ا ياه (ا غسلة)

تاريخ التدريب : من ٢٨/٧/٢١هـ إ ٢٨/٨/٨هـ مدة ا لسة : ٩دقائق اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	ليل ا هارة	استجابات الفتاة																											
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	+	+	+	+	+	+	✓	+	✓	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	✓	✓	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	+	+	+	+	✓	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	+	✓	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	✓	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	O
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	-	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٧	أن ف الفتاة فمها با نديل	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ملخص البيانات																												
	فترة التأخ	٠	٠	٠	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
	ا ـ ـ ـلسات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨
	عدد الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	٠	٠	٠	٢	٣	٦	٨	١٠	١١	١١	١٢	١٣	١٣	١٤	١٤	١٤	١٥	١٥	١٥	١٤	١٥	١٥	١٥	١٦	١٦	١٧	١٧	١٦
	نسبة الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%١٧	%٢٣	%٣٥	%٤٧	%٥٨	%٦٤	%٦٤	%٧٠	%٧٦	%٧٦	%٨٢	%٨٢	%٨٢	%٨٨	%٨٨	%٨٨	%٨٢	%٨٨	%٨٨	%٨٨	%٩٤	%٩٤	%١٠٠	%١٠٠	%٩٤
	عدد الاستجابات الصحيحة ا لقنة	١٧	١٧	١٧	١٣	١٠	٩	٦	٥	٤	٥	٤	٣	٣	١	٣	٣	٢	٢	٢	٣	٢	٢	٢	١	١	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات الصحيحة ا لقنة	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٧٦	%٥٨	%٥٢	%٣٥	%٢٩	%٢٣	%٢٩	%٢٣	%١٧	%١٧	%٥	%١٧	%١٧	%١١	%١١	%١١	%١٧	%١١	%١١	%١١	%٥	%٥	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا اطئة ا لقنة	٠	٠	٠	١	٣	٢	٣	٢	٢	١	١	١	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%٥	%١٧	%١١	%١٧	%١١	%١١	%٥	%٥	%٥	%٥	%١١	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد عدم وجود استجابة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
	نسبة عدم وجود استجابة	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%	٥%

ا فتاح : (✓ صحيحة غ ملقنة) (+ صحيحة ملقنة) (× خاطئة غ ملقنة) (- خاطئة ملقنة) (O لا توجد استجابة)

١٢-رسم بيا يوضح الاستجابات الصحيحة غ ا لمقنة للفتاة (حن) :



ال نامج التدريسي لإجراء التأخ الزم الثابت

١- ا علومات العامة عن الفتاة (٣) :

- الاسم : نورة . س
- ال التدريب : استقلا
- العمر : ١٢ سنة
- ا هارة : تنظيف الأسنان
- نوع الإعاقة : لف عقلي شديد
- بداء التدريب : الأربعاء ٨/٩ /١٤٢٨هـ
- نسبة الذكاء : ٣٧
- انتهاء التدريب : الاثن ٨/٢١ /١٤٢٨هـ

٢- ليل مهارة (تنظيف الأسنان) :

ا دف العام : أن تنظف الفتاة أسنا ا بالفرشاة وا عجون عندما يطلب منها ذلك بنسبة اح ١٠٠% خلال ٣ جلسات متتالية .

ليل ا همة :

١. أن تقف الفتاة أمام ا غسلة
٢. أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان
٣. أن تفتح الفتاة معجون الأسنان
٤. أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان
٥. أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة
٦. أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
٧. أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء
٨. أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
٩. أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات
١٠. أن تفتح الفتاة حنفية ا اء
١١. أن تتمضمض الفتاة با اء
١٢. أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء
١٣. أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان
١٤. أن تغلق الفتاة حنفية ا اء
١٥. أن تغلق الفتاة معجون الأسنان
١٦. أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما
١٧. أن فف الفتاة فمها با نديل

٣- ديد ا ث ا فز :

وجدت الباحثة من خلال ملاحظة الفتاة (نورة) ، وسؤال العاملات معها (معلمة ، أخصائية اجتماعية وا اضنة) أ ا تتوجه لأداء أي مهارة عن طريق الطلب بعبارات تصرة وواضحة ، لذا ديد ا ث ا فز للفتاة بالطلب بقول : " هيا يا نورة فرشي أسنانك " .

٤- ديد التلق الضابط للفتاة :

حددت الباحثة " التلق الضابط " للفتاة من خلال سؤال معلمتها ، بالإضافة لاحظة الباحثة ، حيث طلبت من نورة غـسل يـديها با ـاء والـصابون وقدمت ا تلف التلقينات فوجدت أن نورة عند تقد ا ساعدة ا سدية يظهر عليها الاعتماد الكلي على الباحثة رغم قدر ا العالية ، أيضا تظهر نـورة استجابة جيدة التوجيهات اللفظية ، لكنها لا يز الا اهات لفظياً مثل فوق ، ت ، ، يسار ، وعند استخدام النمذجة أظهرت استجابة تازة حيث قلدت سلوك الباحثة . وهذا ما تاجه التدريب على مهارة تنظيف الأسنان ختلف الا اهات ، لذا اعتماد (النمذجة) كتلق ضابط للفتاة .

٥- ديد القدرة على الانتظار لتلقي التلق :

طلبت الباحثة من (نورة) القيام بغسل يديها با اء والصابون حيث أمر ا بالوقوف أمام ا غسلة ، والانتظار " لثانية واحدة " ومن طلبت منـها فـتح حنفية ا اء ، وغسل يديها والانتظار " لثانيت " بعد ذلك قالت الباحثة (لنورة) انظري كيف سأغسل يدي با اء والـصابون ، وزادت الباحثـة وقـت الانتظار إ "ثلاث ثوان" ، بعد ذلك طلبت الباحثة من (نورة) أن تقلدها غسل اليدين ، وبعد انتهائها طلبت الباحثة منها الانتظار ح إحضار ا نديل وذلك دة " أربع ثوان " . لذا أظهرت الفتاة قدرة جيدة على الانتظار لتلقي التلق ا ناسب .

٦- ـديد عدد ـاولات " مهلة الصفر " :

حددت الباحثة (٣) جلسات ـهلة الصفر ، حيث ـقق الفتاة فيها استجابات صحيحة ملقنة بنسبة ١٠٠% .

٧- ـديد طول الفاصل الزمـ للتأخـ :

حددت الباحثة فترة التأخـ ـبـ ـعرض ا ـثـ ، وتقد ـ التلقـ الضابط بـ (٤ ثوان) . بالإضافة لتحديد (٦ دقائق) كفترة زمنية لأداء (نورة) علـى مهارة تنظيف الأسنان كاملة .

٨- ـديد ا ـدث التا ـ " رد فعل الباحثة " ـاه استجابات الفتاة :

كانت ردة فعل الباحثة ـاه استجابات الفتاة على النحو التا ـ كما هو موضح ـ ا ـدول أدناه :

نوع الاستجابة	رد فعل الباحثة ـاه استجابات الفتاة
صحيحة غـ ملقنة	تقوم الباحثة بتعزيز الفتاة بقول : " شطورة يا.. " ، وتضع ـا بعد كل خطوة ملصق على اللوحة ا ـغناطيسية ، وبعد انتهاء ا ـلسة يتم استبدال ا ـلصقات ـعزز غذائي مرغوب
صحيحة ملقنة	
خاطئة غـ ملقنة	تقوم الباحثة مباشرة بإعادة الطلب وتقد ـ التلقـ الضابط للفتاة ـ تنتظر استجابتها . ـ حال كانت استجابة الفتاة بعد التلقـ صحيحة تقوم بتعزيزها وتنتقل للهدف التا ـ ، أما ـ حال كانت خاطئة أو ـ تقم الفتاة باستجابة تقوم الباحثة مباشرة بتوضيح ا ـطاء من خلال تقد ـ التلقـ الضابط ـ تنتقل للهدف التا ـ .
خاطئة ملقنة	
لا توجد استجابة	

٩- اختيار نظام ـمع البيانات :

اختارت الباحثة نظاماً ـمع البيانات (استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخـ الزمـ الثابت) ـيث يساعد على توضيح عدد الاسـتجابات الـصحيحة ا ـلقنة وغـ ا ـلقنة ، وا ـاطئة ا ـلقنة وغـ ا ـلقنة ، وعدم الاستجابة وكذلك نسبها ا ـئوية ، حـ ـقيق ا ـعيار ا ـدد مسبقاً . كمـا سيتـضح ـ اسـتمارة التسجيل أدناه :

استمارة تسجيل بيانات إجراء التأخ الزم الثابت

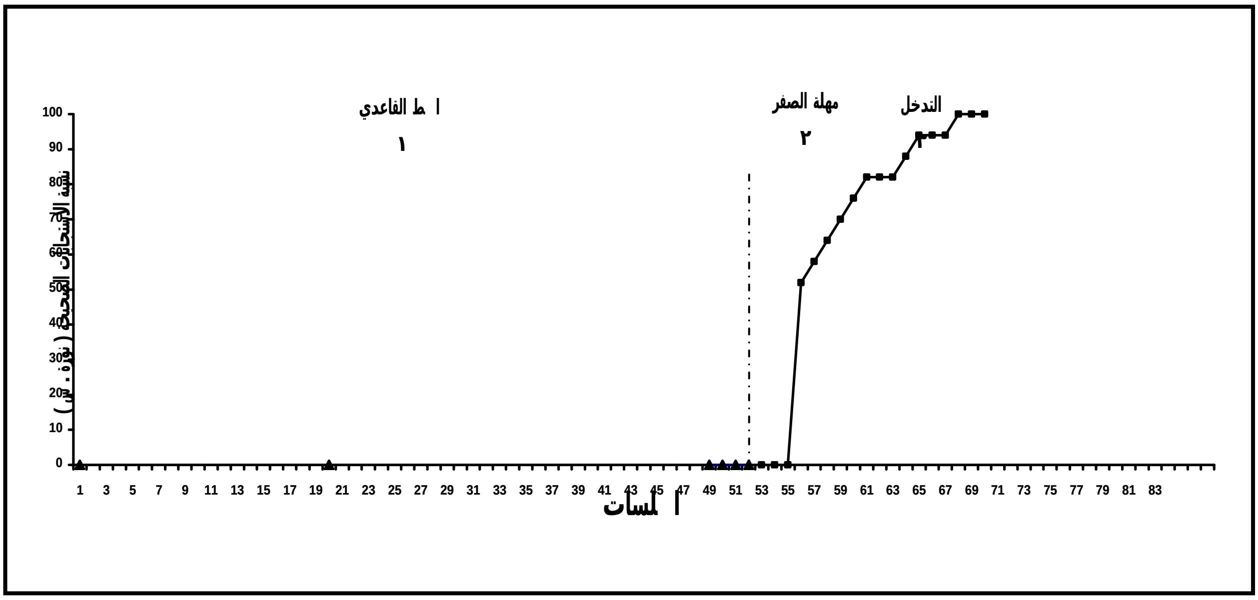
الاسم : نورة . س   ا ـ ـجال : استقلا   ا هارة : تنظيف الأسنان   مكان التدريب : دورة ا ياه (ا غسلة)

تاريخ التدريب : من ٢٨/٨/٩هـ إ ٢٨/٨/٢١هـ   مدة ا لسة : ٦ دقائق   اسم ا علمة : عواطف الشمري

م	ليل ا هارة	استجابات الفتاة																	
١	أن تقف الفتاة أمام ا غسلة	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٢	أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٣	أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٤	أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٥	أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٦	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٧	أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٨	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
٩	أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	+	+	+	×	×	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓
١٠	أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١١	أن تتمضمض الفتاة با اء	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٢	أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٣	أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	+	+	+	+	×	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٤	أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٥	أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	+	+	+	✓	×	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٦	أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	+	+	+	+	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
١٧	أن فف الفتاة فمها با نديل	+	+	+	+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	ملخص البيانات																		
	فترة التأخ	٠	٠	٠	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
	ا ـ ـ ـلسات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
	عدد الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	٠	٠	٠	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٤	١٤	١٥	١٦	١٦	١٦	١٧	١٧	١٧
	نسبة الاستجابات الصحيحة غ ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%٥٢	%٥٨	%٦٤	%٧٠	%٧٦	%٨٢	%٨٢	%٨٢	%٨٨	%٩٤	%٩٤	%٩٤	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
	عدد الاستجابات الصحيحة ا لقنة	١٧	١٧	١٧	٧	٤	٦	٥	٤	٣	٣	٣	٢	١	١	١	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات الصحيحة ا لقنة	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٤١	%٢٣	%٣٥	%٢٩	%٢٣	%١٧	%١٧	%١٧	%١١	%٥	%٥	%٥	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	٠	٠	٠	١	٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة غ ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%٥	%١٧	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد الاستجابات ا اطئة ا لقنة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة الاستجابات ا اطئة ا لقنة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
	عدد عدم وجود استجابة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	نسبة عدم وجود استجابة	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠

ا فتاح : (✓ صحيحة غ ملقنة) (+ صحيحة ملقنة) (× خاطئة غ ملقنة) (- خاطئة ملقنة) (O لا توجد استجابة)

١٢-رسم بيا يوضح الاستجابات الصحيحة غ ا لمفنة للفتاة (نورة . س) :



ملحق رقم (١٥)

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزه الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

<table>
<tr><th>ا دف</th><th>ا علمة</th><th>استجابة الفتاة</th><th>ا علمة</th><th>استجابة الفتاة</th><th>ا علمة</th></tr>
<tr><td rowspan="4">١
أن تقف الفتاة أمام ا غسلة</td><td rowspan="4">تطلب ا علمة من الفتاة الوقوف أمام ا غسلة مـن خلال منادا ا وقول : " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة لتفرشي أسنانك " ، وتقوم ا علمة مباشرة بتقـد " التلق الضابط " بالوقوف أمام ا غسلة وقـول : " هيا يا ... قفي هنا مثل ا علمة .</td><td>١- تقف الفتاة أمام ا غسلة
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٢- تقف الفتاة بعيداً عن ا غسلة
(استجابة خاطئة)</td><td rowspan="3">تقوم ا علمة بإعادة الطلب من خلال منادا ا وقول " هيا يا ... قفي أمام ا غسلة لتفرشي أسنانك "، وتقوم ا علمة مباشرة بتقد " التلق الضابط " بالوقوف أمام ا غسلة ، وقول " هيا يا ... قفي هنا مثل ا علمة ". تنتظر أداء الفتاة .</td><td>١- تقف الفتاة أمام ا غسلة
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٢ - تقف الفتاة بعيداً عن ا غسلة
(استجابة خاطئة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بالوقوف ا كان الصحيح وتقول " هنا نوقف يا ... أمام ا غسلة " ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بالوقوف ا كان الصحيح وتقول " هنا نوقف يا ... أمام ا غسلة " تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٢
أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان</td><td rowspan="4">تطلب ا علمة من الفتاة أخذ معجون الأسنان بقو ا " هيا يا ... خذي معجون الأسنان " وتقوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجون وتقول " نأخذ ا عجون هكذا . هيا يا .... خذيه مثل ا علمة .</td><td>١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان
(استجابة خاطئة)</td><td rowspan="3">تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا ... خذي معجون الأسـنان" وتقـوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجون وتقول: " نأخذ ا عجون هكذا . هيا يـا .... خذيه مثل ا علمة . تنتظر أداء الفتاة .</td><td>١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان
(استجابة خاطئة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجون وتقول " نأخذ ا عجون هكذا تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجون وتقول " نأخذ ا عجون هكذا تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٣
أن تفتح الفتاة معجون الأسنان</td><td rowspan="4">تطلب ا علمة من الفتاة فتح معجون الأسنان بقول : " افتحي يا ... معجون الأسنان " تقوم ا علمـة مباشرة بفتح ا عجون وتقـول " هكـذا نفـتح ا عجون هيا يا ... اعملي مثل ا علمة " .</td><td>١- تفتح الفتاة معجون الأسنان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان
(استجابة خاطئة)</td><td rowspan="3">تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقول " افتحي يا .. معجون الأسنان" تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون، وتقول " هكذا نفتح ا عجون هيا يا ... اعملي مثل ا علمة تنتظر أداء الفتاة .</td><td>١- تفتح الفتاة معجون الأسنان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان
(استجابة خاطئة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون وتقول " هكذا نفتح ا عجون يا ... تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة
(دون استجابة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون وتقول " هكذا نفتح ا عجون يا ... تنتقل للهدف التا .</td></tr>
</table>

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٤ أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	تطلب ا علمة من الفتاة أخذ فرشـاة الأسـنان بقو ا " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان وتقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشـاة وتقـول " هكذا نأخذ الفرشاة هيا يا .... اعملي مثـل ا علمة " .	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقول : " هيا يا ... خذي فرشاة الأسـنان " وتقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقـول : " هكـذا نأخـذ الفرشاة هيا يا .... اعملي مثل ا علمة ، وتنتظر أداء الفتاة .	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقول " هكذا نأخذ الفرشاة " تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقول " هكذا نأخذ الفرشاة " تنتقل للهدف التا .
5 أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	تطلب ا علمة من الفتاة عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول " هيا يا ... أعصري شوي من ا عجون على الفرشاة ، وتقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقـول ا علمة " هكذا نضغط على ا عجون ونعـصر شوي على الفرشاة هيا يا..... اعمـي مثـل ا علمة	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... أعصري شوي من ا عجون على الفرشاة ، وتقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول ا علمة : " هكذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشـاة هيا يا..... اعملي مثل ا علمة وتنتظر أداء الفتاة .	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول "هكذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشاة " ، تنتقل للهـدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشـاة ، وتقـول "هكذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشـاة " ، تنتقـل للهدف التا .
٦ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقـول " هيا يا .. افتحي ا نفية و ارفعي ا كبس فوق وتقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقـول " هيا افتحي حنفية ا اء مثل ا علمة "	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول : " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعـي ا كبس فوق " ، وتقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هيا افتحي ا اء مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح ا ـاء نرفـع ا كبس فوق " ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح ا ـاء نرفـع ا كبس فوق " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٧ أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة أن تبلل الفرشاة بقليـل من ا اء حيث تقول " ضعي يا ... الفرشاة ت ا اء شوي " وتقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقول " هيـا افعلـي مثـل ا علمة " .	١- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول : " ضعي يا ... الفرشاة ت ا اء شوي " ، وتقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقـول " هيـا افعلي مثل ا علمة "، وتنتظر أداء الفتاة .	١- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٢- تبلل الفتاة الفرشاة (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقول " هكـذا نـضع الفرشاة ت ا اء " ، تنتقل للهدف التا .
				٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقول " هكـذا نـضع الفرشاة ت ا اء " ، تنتقل للهدف التا .
٨ أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق حنفية ا اء بقو ا " هيا يا ... قفلي حنفية ا اء اضغطي ا كـبس ت " ، وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا ... قفلي حنفية ا اء اضـغطي ا كبس ت "، وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هيـا اعملي مثل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هكذا نغلق ا نفية نضغط على ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .
				٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هكذا نغلق ا نفية نضغط على ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .
٩ أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	تطلب ا علمة من الفتاة أن تفرش أسنا ا بقو ا " هيا يا ...فرشي أسنانك فوق ـت ، ـ يسار " وتقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركـة تفريش الأسنان أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا ...فرشي أسنانك فوق ، ـت ، يسار " وتقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة .	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا .
				٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزه الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٠ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقـول " هيا يا ... افتحي ا نفية و ارفعي ا كبس فوق " وتقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هيا افتحي ا اء مثل ا علمة " .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعـي ا كبس فوق " ، وتقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هيا افتحي ا اء مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح ا اء نرفـع ا كـبس فوق " تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح ا اء نرفـع ا كـبس فوق " تنتقل للهدف التا .
١١ أن تتمضمض الفتاة با اء	تطلب ا علمة من الفتاة أن تتمـضمض با ـاء وتقول " هيا يا ....اشر شوي ماء أخرجيه " وتقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمـام الفتـاة وتقول ا هيا اعملي مثل ا علمة .	١- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ....اشر شوي ماء أخرجيه " وتقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمام الفتاة ، وتقول ا هيا اعملي مثل ا علمة ، وتنتظر أداء الفتاة .	١- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تتمضمض الفتاة با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمام الفتاة وتقول ا " هكذا نتمضمض نـشرب شوي ماء رجه " ، وتنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمام الفتاة وتقول ا " هكذا نتمضمض نـشرب شوي ماء رجه " ، وتنتقل للهدف التا .
١٢ أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فمها ا ارجي با اء وتقول " هيا يا ... اغسلي فمك با اء " ، وتقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة ، وتقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... اغسلي فمك با اء وتقـوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقول ا " هكـذا نغـسل الفـم يا ... " تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقول ا " هكـذا نغـسل الفـم يا ... " تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٣ أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فرشاة الأسـنان وتقول " هيا يا... اغسلي فرشـاة الأسـنان " وتقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة تقول " هيا اعملي مثل ا علمة "	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا... اغسلي فرشاة الأسـنان " وتقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمامها تقول " هيا اعملي مثل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة .	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة تقول " هكـذا نغـسل الفرشاة يا .... " ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة تقول " هكـذا نغـسل الفرشاة يا .... " ، تنتقل للهدف التا .
١٤ أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق حنفية ا اء بقو ا " هيا يا ... قفلي حنفية ا اء اضغطي ا كـبس ت " وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول : " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا ... قفلي حنفية ا اء اضـغطي ا كبس ت "، وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هيـا اعملي مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هكذا نغلق ا نفيـة نـضغط ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق حنفية ا اء وتقول " هكذا نغلق ا نفيـة نـضغط ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .
١٥ أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	تطلب ا علمة من الفتاة إغلاق معجون الأسـنان بقول " هيا يا .... قفلـي معجـون الأسـنان " وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجون أمامهـا وتقول " هكذا نقفل ا عجون يا .... هيا اعملي مثل ا علمة .	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وقول" هيا يا .... قفلي معجـون الأسـنان " وتقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجون أمامها وتقول " هكذا نقفل ا عجون يا .... هيا اعملي مثل ا علمة . وتنتظر أداء الفتاة .	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجون أمام الفتاة وتقول "هكذا نقفل ا عجون يا ...." ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجون أمام الفتاة وتقول "هكذا نقفل ا عجون يا ...." ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

أ – إجراءات استخدام مهلة " التأخ الصفري"

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٦ أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	تطلب ا علمة من الفتاة إعادة ا عجون والفرشاة إ مكا ما بقو ا " هيا يا .. ضـعي ا عجـون والفرشاة الكوب " وتقوم ا علمة مباشـرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا ما وتقول للفتاة " هنا نضع ا عجون والفرشاة هيا يا .... اعملي مثل ا علمة " .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا .. ضعي ا عجون والفرشاة هنا الكوب " وتقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشـاة كا مـا وتقول ا " هنا نضع ا عجون والفرشاة هيا يا .... اعملي مثل ا علمـة وتنتظر أداء الفتاة .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا ما وتقول " هنا نضع ا عجون والفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا ما وتقول " هنا نضع ا عجون والفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .
١٧ أن فف الفتاة فمها با نديل	تطلب ا علمة من الفتاة فيف فمهـا با نـديل وتقول ا " هيا يا ... خذي ا نديل وامـسحي فيه فمك "وتقوم ا علمة مباشرة سح فمهـا با نديل أمام الفتاة تقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتـسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب للفتاة وتقول ا " هيا يا ... خـذي ا نـديل وامسحي فيه فمك "وتقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة	١- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفـرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
				٢- فف الفتاة فمها با نديل (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هكذا ـسح الفم " ، تنتقل للهدف التا .
		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هكذا ـسح الفم " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة ٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١ **أن تقف الفتاة أمام ا غسلة**	تطلب ا علمة من الفتاة الوقوف أمام ا غـسلة مـن خلال مناداا ا وقول " هيا ... قفي أمام ا غـسلة لتفرشي أسنانك " وتنتظر ا علمة ٤ ثـوان مـن خلال عـدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . وتقدم ا علمة بعد مهلة التـأخ " ٤ " ثوان التلق الضابط ، حيث تقوم بالوقوف أمام ا غسلة وتقول : هيا يا ... قفي هنـا مثـل ا علمة .	١- تقف الفتاة أمام ا غسلة خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تقف الفتاة أمام ا غسلة بعد مهلة ٤ ثوان ، وبعد تلقي التلق من ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تقف الفتاة مكان أخر عن ا غسلة خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب من خلال مناداا ا " هيا ... قفي أمام ا غسلة لتفرشي أسنانك " وتقوم ا علمة مباشرة بتقد " التلق الضابط " بالوقوف أمام ا غسلة وقول : " هيا يا .. قفي هنا مثل ا علمة ". تنتظر ا علمة أداء الفتاة خلال" ٤ ثوان " .	١- تقف الفتاة أمام ا غسلة خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقـل للهدف التا .
		٤- تقف الفتاة مكان أخر عن ا غسلة بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تقف الفتاة مكان أخر عن ا غسلة خلال " ٤ ثوان " (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بالوقوف ا كان الـصحيح وتقـول " هنا نقف يا ... أمام ا غسلة " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال" ٤ ثوان " (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بالوقوف ا كان الـصحيح وتقـول " هنا نقف يا ... أمام ا غسلة " ، تنتقل للهدف التا .
٢ **أن تأخذ الفتاة معجون الأسنان**	تطلب ا علمة من الفتاة مد يدها و معجون الأسنان بقو ا " هيا يا ... خـذي معجـون الأسـنان " وتنتظر ا علمة "٤ ثوان " من خلال عدها بـصوت خافت " ١٠٠١، ٢٠٠١ ، ٣٠٠١، ٤٠٠١ " تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط" حيـث تقوم ا علمة د يدها للمعجون وتقول : " تأخـذ ا عجون هكذا ، هيا يا .... خذيه مثل ا علمة " .	١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة٤ ثوان ، وبعد تلقي التلق من ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تأخذ الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا " هيا يا ... خذي معجون الأسنان " وتقـوم ا علمـة مباشرة د يدها للمعجون وتقول: " تأخذ ا عجون هكذا . هيا يا .... خذيه مثل ا علمة " تنتظر أداء الفتاة خلال" ٤ ثوان " .	١- تأخذ الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- تأخذ الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تأخذ الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجـون وتقـول " تأخـذ ا عجون هكذا " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها للمعجـون وتقـول " تأخـذ ا عجون هكذا " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٣ أن تفتح الفتاة معجون الأسنان	تطلب ا علمة من الفتاة فتح معجون الأسنان بقـول " افتحي يا ... معجون الأسنان " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافـت " ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ " . تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " ، حيث تقـوم ا علمـة مباشرة بفتح ا عجون وتقول للفتاة " هكذا نفـتح ا عجون هيا يا ... اعملي مثل ا علمة " .	١- تفتح الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان ، وبعد تلقي التلق من ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تفتح الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقول : " افتحي يا ... معجون الأسنان " تقـوم ا علمـة مباشرة بفتح ا عجون وتقول " هكذا نفتح ا عجون هيا ... اعملي مثل ا علمة . تنتظـر أداء الفتاة خلال" ٤ ثوان " .	١- تفتح الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- تفتح الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تفتح الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون وتقول للفتاة " هكذا نفتح ا عجون يا ... " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح ا عجون وتقول للفتـاة " هكـذا نفتح ا عجون يا ... " ، تنتقل للهدف التا .
٤ أن تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان	تطلب ا علمة من الفتاة مد يدها و فرشاة الأسنان بقول : " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ وبعد فترة التأخ تقدم ا علمة " التلق الضابط " ، حيث تقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقول " هكذا نأخـذ الفرشاة هيا .... اعملي مثل ا علمة " .	١-تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان ، وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقول : " هيا يا ... خذي فرشاة الأسنان وتقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقول " هكذا نأخذ الفرشاة هيا يا .... اعمـلي مثـل ا علمـة " وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ ثوان " .	١- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
		٤- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تأخذ الفتاة فرشاة الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقـول " هكـذا نأخذ الفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة د يدها و الفرشاة وتقـول " هكـذا نأخذ الفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٥ أن تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة	تطلب ا علمة من الفتاة عصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول " هيا يا ... أعصري شـوي مـن ا عجون على الفرشاة وتنتظر ا علمة ٤ ثوان مـن خلال عدها بصوت خافـت " ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ " تقدم ا علمة بعد مهلة التـأخ " التلق الضابط" ، حيث تقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة ، وتقـول ا علمـة " هكذا نضغط على ا عجون ، ونعصر شوي علـى الفرشاة " هيا يا..... اعملي مثل ا علمة .	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة بعد مهلة ٤ ثوان ، وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول : " هيا يا ... أعصري شوي من ا عجون على الفرشـاة وتقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة ، وتقـول ا علمـة " هكـذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشاة هيا يا..... اعملي مثل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ ثوان " .	١- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملـصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقـل للهدف التا .
		٤- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تعصر الفتاة قليلاً من ا عجون على الفرشاة خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجـون علـى الفرشـاة وتقول "هكذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشاة" تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بعصر قليلاً من ا عجون على الفرشاة وتقول "هكذا نضغط على ا عجون ونعصر شوي على الفرشـاة " تنتقل للهدف التا .
٦ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفيـة ا ـاء وتقـول " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعي ا كبس فـوق " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقـدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " حيث تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول للفتاة " هيا افتحي ا اء مثل ا علمة " .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان ، وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعي ا كـبس فـوق " وتقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هيا.. افتحي ا اء مثل ا علمة " ، وتنتظـر أداء الفتاة خلال " ٤ ثوان " .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملـصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقـل للهدف التا .
		٤- تفتح الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح حنفية ا اء نرفع فوق " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)			

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

<table>
<tr><th>ا دف</th><th>ا علمة</th><th>استجابة الفتاة</th><th>ا علمة</th><th>استجابة الفتاة</th><th>ا علمة</th></tr>
<tr><td rowspan="5">٧
أن تبلل الفتاة فرشاة الأسنان بقليل من ا اء</td><td rowspan="5">تطلب ا علمة من الفتاة أن تبلل الفرشاة بقليل مـن ا اء حيث تقول " ضعي يا ... الفرشاة ت ا ـاء شوي " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عـدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " الـتلق الـضابط" حيث تقوم مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا ـاء وتقول " هيا.. افعلي مثل ا علمة " .</td><td>١- تبلل الفتاة الفرشاة خلال مهلة ٤ ثوان
(استجابة صحيحة غ ملقنة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>٢- تبلل الفتاة الفرشاة بعد مهلة ٤ ثوان وبعد تلق ا علمة
(استجابة صحيحة ملقنة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>٣- تبلل الفتاة الفرشاة خلال مهلة ٤ ثوان
(استجابة خاطئة غ ملقنة)</td><td rowspan="3">تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول : " ضعي يا ... الفرشاة ت ا اء شوي " . وتقـوم ا علمـة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقول " هيا افعلي مثل ا علمة "، وتنتظـر أداء الفتـاة خلال " ٤ ثوان " .</td><td>١- تبلل الفتاة الفرشاة خلال ٤ ثوان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملـصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٤- تبلل الفتاة الفرشاة بعد مهلة ٤ ثوان
(استجابة خاطئة ملقنة)</td><td>٢- تبلل الفتاة الفرشاة خلال ٤ ثوان
(استجابة خاطئة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقـول " هكذا نضع الفرشاة ت ا اء " ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان
(دون استجابة)</td><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان
(دون استجابة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بوضع فرشاة الأسنان ت ا اء وتقول " هكذا نضع الفرشاة ت ا اء " ، تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td rowspan="5">٨
أن تغلق الفتاة حنفية ا اء</td><td rowspan="5">تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... قفلي حنفية ا اء اضغطي ا كـبس ـت " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عـدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقـدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " ، حيث تقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول للفتـاة " هيا قفلي ا اء مثل ا علمة " .</td><td>١- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان
(استجابة صحيحة غ ملقنة</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان و بعد تلق ا علمة
(استجابة صحيحة غ ملقنة</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>٣- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان
(استجابة خاطئة غ ملقنة)</td><td rowspan="3">تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... اقفلي حنفية ا اء اضغطي ا كبس ت " وتقـوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هيا.. قفلي حنفية ا اء مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتـاة خلال " ٤ ثوان " .</td><td>١- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان
(استجابة صحيحة)</td><td>تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٤- تغلق الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان
(استجابة خاطئة ملقنة)</td><td>٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان
(استجابة خاطئة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هكـذا نقفـل حنفية ا اء نضغط ت " تنتقل للهدف التا .</td></tr>
<tr><td>٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان
(دون استجابة)</td><td>٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان
(دون استجابة)</td><td>تقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هكذا نقفـل حنفية ا اء نضغط ت " تنتقل للهدف التا .</td></tr>
</table>

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة ٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
٩ أن تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات	تطلب ا علمة من الفتاة أن تفرش أسـنا ا بقو ـا " هيا يا ...فرشي أسنانك فـوق ـت ، ـ يسار " وتنتظر ا علمة ٤ثوان من خـلال عـدها بصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقدم ا علمة بعد فترة التأخ " الـتلق الـضابط" حيث تقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفـريش الأسنان أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملـي مثـل ا علمة " .	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات بعد مهلة ٤ ثوان وتلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب بقو ا : " هيا يا ...فرشي أسنانك فوق ، ت ، ، يـسار " وتقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملـي مثـل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ ثوان " .	١- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهـدف التا .
		٤- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تفرش الفتاة أسنا ا يع الا اهات خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتاة ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بتوضيح حركة تفريش الأسنان أمام الفتـاة تنتقل للهدف التا .
١٠ أن تفتح الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة فتح حنفية ا اء وتقول " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعـي ا كـبس فـوق " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقـدم ا علمة بعد مهلة التـأخ " الـتلق الـضابط " حيث تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقـول للفتاة " هيا افتحي حنفية ا اء مثل ا علمة " .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... افتحي حنفية ا اء ارفعي فوق " وتقـوم ا علمـة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هيا.. افتحي حنفية ا اء مثل ا علمة " ، وتنتظـر أداء الفتـاة خلال ٤ ثوان .	١- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملـصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيـسية تنتقـل للهدف التا .
		٤- تفتح الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تفتح الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح حنفية ا اء نرفع ا كبس فوق " تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بفتح حنفية ا اء وتقول " هكذا نفتح حنفية ا اء نرفع ا كبس فوق " تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١١ أن تتمضمض الفتاة با اء	تطلب ا علمة من الفتاة أن تتمضمض با اء ، وتقول " هيا يا ... اشر شوي ماء أخرجيه " وتنتظـر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " ، حيـث تقـوم مباشرة با ضمضة أمام الفتاة ، وتقول ا هيا اعملي مثل ا علمة .	١- تتمضمض الفتاة با اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تتمضمض الفتاة با اء بعد مهلة ٤ ثوان وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تتمضمض الفتاة با اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا .... اشر شوي ماء أخرجيه " وتقوم ا علمـة مباشرة با ضمضة أمام الفتاة ، وتقول ا هيا اعملي مثل ا علمة ، وتنتظـر أداء الفتـاة خـلال ٤ ثوان .	١- تتمضمض الفتاة با اء خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يـا ... وتـضع ـا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
		٤- تتمضمض الفتاة با اء بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تتمضمض الفتاة با اء خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمام الفتـاة وتقـول ـا " هكذا نتمضمض نشرب شوي ماء رجه " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة با ضمضة أمام الفتـاة وتقـول ـا " هكذا نتمضمض نشرب شوي ماء رجه " تنتقـل للهدف التا .
١٢ أن تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء	تطلب ا علمة من الفتاة غسل فمها ا ارجي با ـاء وتقول : " هيا يا ... اغسلي فمك با اء " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقدم ا علمـة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " مباشرة وذلك بغسل فمها أمام الفتاة ، وتقول ا " هيا اعملـي مثل ا علمة " .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء بعد مهلة ٤ ثوان و بعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسـنانه " علـى اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول : " هيا يا ... اغسلي فمك با اء وتقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ " ثوان .	١- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يـا ... وتـضع ـا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
		٤- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تغسل الفتاة فمها ا ارجي با اء خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقـول ـا " هكذا نغسل الفم يا ... " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فمها أمام الفتاة وتقـول ـا " هكذا نغسل الفم يا ... " تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٣ أن تغسل الفتاة فرشاة الأسنان	تطلب ا علمة مـن الفتـاة غسل فرشاة الأسنان وتقول : " هيا يا... اغسلي فرشاة الأسنان " وتنتظر ا علمـة ٤ ثوان من خلال عدها بصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقـدم ا علمة بعد مهلـة التـأخ " التلق الضابط " مباشـرة وذلك بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة تقـول " هيـا اعملي مثل ا علمة ".	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان ، و بعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تعيد ا علمة الطلب وتقول : " هيا يا... اغسلي فرشاة الأسنان " تقوم ا علمـة مباشـرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة و تقول " هيا اعملي مثل ا علمة " ، وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ " ثوان .	١- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملـصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تغسل الفتاة فرشاة الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغسل فرشاة الأسنان أمام الفتاة تقول " هكذا نغسل الفرشاة يا .... " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)			
١٤ أن تغلق الفتاة حنفية ا اء	تطلب ا علمة من الفتاة غلق حنفية ا اء وتقول " هيا يـا ... قفلي حنفية ا اء اضغطي ا كبس ت " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خـلال عـدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط " ، حيـث تقوم ا علمة مباشـرة بغلـق حنفية ا اء وتقول للفتـاة " هيا قفلي ا اء مثل ا علمة "	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان و بعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وتقول " هيا يا ... اقفلي حنفية ا اء اضغطي ا كبس ت " وتقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هيا.. قفلي حنفية ا اء مثل ا علمة " وتنتظر أداء الفتاة خلال " ٤ ثوان " .	١- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية تنتقل للهدف التا .
		٤- تغلق الفتاة حنفية ا اء بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تغلق الفتاة حنفية ا اء خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هكذا نقفـل حنفية ا اء نضغط ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بغلق حنفية ا اء وتقول " هكـذا نقفـل حنفية ا اء نضغط ا كبس ت " تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم الثابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٥ أن تغلق الفتاة معجون الأسنان	تطلب ا علمة من الفتـاة إغـلاق معجون الأسنان بقول " هيـا يـا .... قفلـــي معجــــون الأسنان "وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عـدها بـصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ تقدم ا علمة بعد مهلـة التـأخ " التلق الضابط " مباشرة وذلك بإغلاق ا عجون أمام الفتاة وتقول " هكذا نقفل ا عجون يا .... هيا اعملي مثل ا علمة .	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان ، و بعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تغلق الفتاة معجون الأسنان خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب وقول : " هيا يا .... قفلي معجون الأسنان " ، وتقـوم ا علمـة مباشرة بإغلاق ا عجون أمامها وتقول " هكذا نقفل ا عجون يا .... هيا اعملي مثل ا علمة . وتنتظر أداء الفتاة خلال "٤" ثوان .	١- تغلق الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- تغلق الفتاة معجون الأسنان بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تغلق الفتاة معجون الأسنان خلال ٤ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجـون أمـام الفتـاة وتقـول "هكذا نقفل ا عجون يا ...." ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإغلاق ا عجـون أمـام الفتـاة وتقـول "هكذا نقفل ا عجون يا ...." ، تنتقل للهدف التا .
١٦ أن تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما	تطلب ا علمة من الفتـاة إعـادة ا عجون والفرشـاة إ مكا مـا بقو ا : " هيا يا .. ضعي ا عجون والفرشاة الكـوب " وتنتظـر ا علمة ٤ ثوان من خلال عـدها بصوت خافـت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقدم ا علمـة بعد مهلة التأخ التلق الـضابط مباشرة ، وذلك بإعادة ا عجـون والفرشاة كا ما وتقول للفتـاة " هنا نضع ا عجون والفرشاة هيا يا .... اعملي مثل ا علمة " .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما بعد مهلة ٤ ثوان وبعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب للفتاة بقو ا " هيا يا .. ضعي ا عجون والفرشاة هنا الكـوب " وتقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا ما وتقول ا " هنـا نـضع ا عجـون والفرشاة هيا يا .... اعملي مثل ا علمة ، وتنتظر أداء الفتاة خلال ٤ ثوان .	١- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- تعيد الفتاة الفرشاة وا عجون كا ما خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا مـا وتقـول " هنا نضع ا عجون والفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة بإعادة ا عجون والفرشاة كا مـا وتقـول " هنا نضع ا عجون والفرشاة " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة مبع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

سيناريو استخدام إجراء التأخ الزم التابت

ب- إجراءات استخدام مهلة٤ ثوان

ا دف	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة	استجابة الفتاة	ا علمة
١٧ أن ف الفتاة فمها با نديل	تطلب ا علمة من الفتاة ف فمها با نديل وتقول : " هيا يا ... خذي ا نديل وامسحي فيه فمك " وتنتظر ا علمة ٤ ثوان من خلال عدها بصوت خافت ١٠٠١ ٢٠٠١ ٣٠٠١ ٤٠٠١ . تقدم ا علمة بعد مهلة التأخ " التلق الضابط" مباشرة ، وذلك سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول " هيا اعملي مثل ا علمة " .	١- ف الفتاة فمها با نديل خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة صحيحة غ ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٢- ف الفتاة فمها با نديل بعد مهلة ٤ ثوان ، و بعد تلق ا علمة (استجابة صحيحة ملقنة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .	-	-
		٣- ف الفتاة فمها با نديل خلال مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة غ ملقنة)	تقوم ا علمة بإعادة الطلب للفتاة وتقول: " هيا يا ... خذي ا نديل وامسحي فيه فمك "وتقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هيا اعملي مثل ا علمة " . وتنتظر أداء الفتاة خلال ٤ ثوان .	١- ف الفتاة فمها با نديل خلال ٤ ثوان (استجابة صحيحة)	تعزز ا علمة الفتاة بقو ا " شطورة يا ... وتضع ا ملصق وجه مبتسم يفرش أسنانه " على اللوحة ا غناطيسية ، تنتقل للهدف التا .
		٤- ف الفتاة فمها با نديل بعد مهلة ٤ ثوان (استجابة خاطئة ملقنة)		٢- ف الفتاة فمها با نديل خلال ٤ ثوان (استجابة خاطئة)	تقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هكذا سح الفم " ، تنتقل للهدف التا .
		٥- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة بعد مهلة ٤ ثوان (دون استجابة)		٣- لا تستجيب الفتاة لطلب ا علمة خلال ٤ ثوان (دون استجابة)	تقوم ا علمة مباشرة سح فمها با نديل أمام الفتاة تقول ا " هكذا سح الفم " ، تنتقل للهدف التا .

* التلق الضابط ا ستخدم : عبارة عن النمذجة ا ية ال تقوم ا ا علمة ميع خطوات ا هارة أمام الفتاة .

ملحق رقم (١٦)

استمارة تقييم متابعة تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر ياً "للملاحظ"

استمارة تقييم متابعة تطبيق إجراء ا ساعدة ا تناقصة تدر يأ

(خاص للملاحظ)

اسم الفتاة : .... اسم ا علمة : .... اسم ا لاحظ : .... ا ال: .... ا هارة:................ بداية التدريب :.............. اية التدريب : ....

م	ا طوات	التقييم														
١	التأكد من يئة مكان وأدوات التدريب "فرشاة الأسنان ، ا عجون ، الكوب ، ا ناديل ، اللوحة ا غناطيسية ، بطاقات التعزيز، ا عزز "															
٢	جذب انتباه الفتاة من خلال مناداا ا وقول : " كيف حالك اليوم يا ... وا سح على رأسها " .															
٣	الطلب من الفتاة تنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان (خطوة ، خطوة)															
٤	قيام ا علمة بعد الطلب بتقد مستويات ا ساعدة حسب تسلسلها من الأكثر إ الأقل عند التدريب على مهارة تنظيف الأسنان.															
٥	الطلب من الفتاة تنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان بعد تلق ا علمة .															
٦	انتظار استجابة الفتاة بعد كل خطوة من خطوات ا هارة .															
٧	تعزيز الاستجابة الصحيحة بوضع ملصق على اللوحة ا غناطيسية ، وتشجيعها لفظيا بقول : " شطورة يا ... ".															
٨	الانتقال من خطوة إ خطوة حسب التسلسل ا اص با هارة بعد كل استجابة صحيحة .															
٩	تقد ا ساعدة الفورية حال الاستجابة ا اطئة من الفتاة وذلك حسب التسلسل ا ستخدم مستويات ا ساعدة .															
١٠	الانتقال بـ مستويات ا ساعدة عند استجابة الفتاة الصحيحة لثلاث جلسات متتالية – بعد تلق ا علمة - .															
١١	العودة للمساعدة الأكثر تلق عند حصول الفتاة على (٣) أخطاء مستوى التلق الأقل .															
١٢	الطلب من الفتاة اية كل جلسة- بعد تنفيذ خطوات ا هارة كاملة - استبدال ا لصقات عزز مرغوب.															
	ا لسات															
	تاريخ ا لسات															
	مدة ا لسات															

* مستويات ا ساعدة : ا ستوى الأول الأكثر مساعدة (جسدي جزئي) ، ا ستوى الثا الأقل مساعدة (ذجة) ، ا ستوى الثالث الأقل مساعدة (لفظي) ، ا ستوى الاستقلا (ا ث ا ستهدف هيا يا .... فرشي أسنانك .)

***رمـوز التقييم : (✓ : نفذ) (× : ينفذ)**

ملحق رقم (١٧)

استمارة تقييم متابعة تطبيق إجراء التأخ   الزم   الثابت

"للملاحظ"

استمارة تقييم متابعة تطبيق إجراء التأخ الزم الثابت

(خاص للملاحظ)

اسم الفتاة : .... اسم ا علمة : .... اسم ا لاحظ : .... ا ال: .... ا هارة:................بداية التدريب :............... اية التدريب : ....

م	ا طوات	التقييم														
١	التأكد من يئة مكان وأدوات التدريب (فرشاة الأسنان ، ا عجون ، الكوب ، ا ناديل ، اللوحة ا غناطيسية ، بطاقات التعزيز، ا عزز)															
٢	جذب انتباه الفتاة من خلال منادا ا وقول : " كيف حالك اليوم يا ... وا سح على رأسها "															
٣	قيام ا علمة بتطبيق إجراء التأخ الزم الثابت رحلتيه (مهلة التأخ الصفري لثلاث جلسات ، ومهلة الثوا مس لباقي ا لسات)															
٤	الطلب من الفتاة تنفيذ خطوات مهارة تنظيف الأسنان															
٥	انتظار استجابة الفتاة دة (٤ ثوان) بعد كل خطوة من خطوات ا هارة															
٦	تقد التلق الضابط (النمذجة) مباشرة للفتاة بعد انتهاء مهلة التأخ (٤ ثوان)															
٧	تعزيز الاستجابة الصحيحة (غ ا لقنة ، ا لقنة) بوضع ملصق على اللوحة ا غناطيسية وتشجيعها لفظياً بقول " شطورة يا ... "															
٨	إعادة الطلب وتقد التلق الضابط (النمذجة) بعد الاستجابات ا اطئة (غ ا لقنة ، ا لقنة ، أو عدم الاستجابة)															
٩	انتظار استجابة الفتاة دة (٤ ثوان) بعد إعادة الطلب و تقد التلق الضابط .															
١٠	تعزيز الاستجابة الصحيحة (غ ا لقنة ، ا لقنة) بوضع ملصق على اللوحة ا غناطيسية وتشجيعها لفظياً بقول " شطورة يا ... " .															
١١	قيام ا علمة بتقد التلق الضابط (ذجة) بعد استجابة الفتاة ا اطئة (غ ا لقنة ، ا لقنة أو عدم الاستجابة) الانتقال مباشرة للهدف التا															
١٢	الطلب من الفتاة اية كل جلسة- بعد تنفيذ خطوات ا هارة كاملة - استبدال ا لصقات عزز مرغوب .															
	ا لسات															
	تاريخ ا لسات															
	مدة ا لسات															

رمـوز التقييم : (✓ : نفذ) (× : ينفذ)

ملحق رقم (١٨)

تبليغ ا اضنات بعدم تدريب أفراد العينة على مهارة تنظيف الأسنان

تبليغ ا اضنات بعدم تدريب أفراد العينة
على مهارة تنظيف الأسنان

باللغة العربية :

الأخت ا اضنة : تقوم الباحثة بتدريب الفتاة : .... على مهارة تنظيف الأسنان ، لذا يرجى تعاونك معنا بعدم تقد تدريب ا أو مساعدة حـ يتم إشعارك   وقت لاحق .

شاكرين تعاونكم ،،

الباحثـــة : عواطـــف الشمري

باللغة الفلبينية :

SA LAHAT NA WATCHER : Ako ay I sang Giro . Nails ko pong Makatulong SA MGA Bata. Gusto ko SILA MATUTO MAGLINIS NG NGIPIN . ANG Gu sTo KO TULONgAN Nyo Ako SA PAG – Aa RAL NA ITO . NAIS KO SILA MATUTO SA SARILI . But I Only To Train This PATIENT:……………….

MARAMING SALAMAT PO : !
AWATIF AL – Shameery
K. S. U

Abstract

Effectiveness of Use of Most to Least Procedure & Constant Time Delay Procedure in Training on some Independent Skills for Girls with Moderate and Severe Mental Retardation

(Comparative Study)

Awatif Al- Shamari
Special Education Department , College of Education, King Saud University
2008

The aim of the study is to recognize and compare the effectiveness of the two procedures (Most to Least Procedure & Constant Time Delay Procedure) in helping girls with Moderate and Severe Mental Retardation to acquire some independent skills. The number of trials needed and the period needed to acquire the skills, as well as the Percentage of Errors will determine the more effective procedure. This study used the semi empirical research method.

The sample study is composed of (6) girls registered and engaged at the General Qualification Center in Malaz, Riyadh city. The girls are divided into two equal groups and are subsequently trained to brush their teeth. The Most to Least Procedure was used with the first group, while the Procedure of Constant Time Delay was used with the second group.

The study findings showed that use of the Most to Least Procedure was effective, as the girls in the first group acquired the skill of (tooth brushing) with a success ratio of (100%). In addition to that, the girls were able to maintain this skill and generalize it. The rate of maintenance reached (100%), and the rate of generalization reached (82% - 94%). The procedure of Constant Time Delay also proves to be effective as the first and third girls acquired the targeted skill with (100%) success rate, while the second girl acquired them with (94%) success rate. The ability to maintain this skill ranged between (64% - 100%), whereas the ability to generalize ranged between (88% - 94%).

The study shows that the use of Constant Time Delay is more effective than the Most to Least Procedure in terms of the number of trials and time taken to acquire the skills, while maintaining a low percentage of errors. Girls acquired the skill of tooth brushing through use of Constant Time Delay in (64) sessions, while the total time taken to make all the girls acquire the skill was (486) minutes, with a Percentage of Errors of (5%). In the Most to Least Procedure, girls acquired the skill in (72) sessions and the total time taken for making all girls acquire the skill was (552) minutes with a total percentage of errors of (7%).